

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Králová

Adaptace dítěte v zahraniční škole

Child Adaptation in An International School

Praha, 2013

Vedoucí práce: Mgr. Karolína Pávková, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Karolíně Pávkové, Ph.D. za její trpělivý přístup, odborné rady a cenné připomínky.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 28. 6. 2013

.....

Abstrakt

Tato práce si klade za cíl popsat problematiku adaptačního procesu u dětí, které přecházejí do zahraniční školy, a tudíž se mění jejich vyučovací jazyk, kurikulum a zejména sociokulturní prostředí. Zaměřuje se na soubor faktorů, které proces adaptace ovlivňují, věk dítěte, úlohu rodiny, komunity, kulturní rozdíly, a dále na podpůrné mechanismy, jimiž školy disponují, aby těmto dětem adaptaci usnadnily. Práce se zabývá i případy, kdy děti musí adaptačnímu procesu čelit opakovaně, z důvodů stěhování do jiných zemí, a tedy častému střídání škol. Tento trend souvisí s globalizací a migrací a týká se zejména mezinárodních škol, které problematiku adaptace považují za zásadní z hlediska úspěšnosti svých studentů. V práci je nastíněna i situace dětí z bilingvních rodin ve vztahu k adaptaci na nové školní prostředí a případy dětí, které ve své kultuře, resp. kultuře svých rodičů nikdy nežily (angl. „Third Culture Kid Theory“). Součástí práce je případová studie 3 žáků v Americké mezinárodní škole v Budapešti.

Klíčová slova

Adaptace, migrace, kulturní šok, mezinárodní školy, úloha rodiny.

Abstract

The goal of this work is to map an adaptation process, which children have to go through when coming to a foreign school in terms of different instructional language, curriculum and particularly sociocultural environment. The work is focused on a group of factors which influence the adaptation, e.g. child age, family role, community role, cultural differences and support techniques used by schools to make the transition process for children smoother. The work also describes the cases when children have to face the adaptation process multiple times because of repeated moving to new countries and therefore repeated school changing. This trend is caused by migration and globalization and is connected especially with international schools, which consider the successful adaptation process of its students as a key assumption for students' future success. The work also shows situation of bilingual children in terms of adaptation to a new school environment and specific problems of children who have never lived in their own culture or culture of their parents („Third Culture Kid Theory“). One part of this work is a research held in American International School of Budapest which consists of 3 case studies of foreign students.

Key words

Adaptation, Migration, Culture Shock, International Schools, Family Role

Seznam použitých zkratk

AISB - *angl. zkratka* American International School of Budapest: Mezinárodní americká škola v Budapešti

BICS - *angl. zkratka* Basic Interpersonal Communication Skills: dovednosti pro základní mezilidskou komunikaci

CALP - *angl. zkratka* Cognitive/Academic Language Proficiency: kognitivní/akademická jazyková dovednost

ČŠBH – Česká škola bez hranic, nezisková organizace zprostředkovávající českým krajanům výuku českého jazyka

ECIS – *angl. zkratka* European Council of International Schools: Evropská rada mezinárodních škol

EAL - *angl. zkratka* English as An Additional Language: vyučovací předmět angličtina jako další jazyk pro děti, jejichž rodným jazykem není angličtina, obsahově totožný předmět jako ESL

ESL - *angl. zkratka* English as A Second Language: vyučovací předmět angličtina jako druhý jazyk

IB - *angl. zkratka* International Baccalaureate: mezinárodní maturita

LRC - *angl. zkratka* Learning Resource Center: vyučovací předmět, který pomáhá dětem se speciálními potřebami v učení

TCK - *angl. zkratka* „Third Culture Kids“, tzv. „děti třetí kultury“ podrobně kapitola 2.5.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 8 |
| 1. Teoretická východiska | 9 |
| 1.1. Globalizace, mobilita a důvody migrace | 9 |
| 1.2. Adaptace, kultura a kulturní šok | 10 |
| 2. Proces adaptace ve vztahu k rodině a osobnosti dítěte | 14 |
| 2.1. Komunikace v rodině | 14 |
| 2.2. Fáze přesunu | 16 |
| 2.3. Faktory ovlivňující adaptaci | 18 |
| 2.3.1. Vztahy v rodině | 18 |
| 2.3.2. Osobnost dítěte | 19 |
| 2.3.3. Věk dítěte | 21 |
| 2.4. Bilingvní rodina | 23 |
| 2.5. „Děti třetí kultury“ (<i>angl.</i> „Third Culture Kids“) | 24 |
| 3. Adaptace a prostředí školy | 27 |
| 3.1. Česká legislativa | 27 |
| 3.2. Možnosti vzdělávání českých dětí v zahraničí | 28 |
| 3.3. Mezinárodní školy | 30 |
| 3.3.1. Charakteristika | 30 |
| 3.3.2. ESL/EAL program | 32 |
| 3.3.3. Rozmísťování dětí do tříd | 34 |
| 3.3.4. Taktiky učitele | 35 |
| 3.3.5. Studenti se speciálními potřebami | 36 |
| 3.3.6. Extrakurikulární aktivity | 37 |
| 4. Případová studie | 38 |
| 4.1. Metodologie a cíle výzkumu, charakteristika zkoumaného vzorku | 38 |
| 4.2. Případové studie | 39 |
| 4.3. Výsledky výzkumu | 52 |
| Závěr | 54 |
| Seznam použité literatury | 56 |

Úvod

Téma adaptace dětí v zahraniční škole jsem si vybrala, protože se mě osobně dotýká. Pátým rokem žiji s rodinou v Maďarsku a dvě z mých tří dětí tímto procesem prošly. Cílem mé práce je zjistit, jaké faktory podporují úspěšnou adaptaci dětí školního věku a jaké okolnosti adaptaci naopak ohrožují, a to z pohledu jak rodinného prostředí, tak školy, dále jakými mechanismy, případně programy disponují školy, aby dětem adaptaci usnadnily, a zda existují strategie, jak se vyrovnat s kulturním šokem, který přechod do zahraničí provází. V práci se zabývám i problematikou bilingvních dětí ve vztahu k adaptaci a dětmi, které se s rodiči často stěhují (*angl. termín „Global Nomads“* - tzv. „globální nomádi a „Third Culture Kids“ – tzv. „dětí třetí kultury“) a celý proces tedy musí absolvovat opakovaně. V kontextu české rodiny pak nastiňuji otázku české legislativy ve vztahu k dítěti plnícímu povinnou školní docházku v zahraničí.

Práce bude rozdělena do čtyř kapitol, tří teoretických a jedné empirické. V teoretických kapitolách budu vycházet ze srovnávací analýzy a komparace odborné literatury publikované na dané téma. První kapitola se bude věnovat otázce *migrace* a dále vymezení termínů *adaptace*, *adjustace*, procesu *enkulturace*, *akulturační křivky* a srovnání teorií adaptace. V druhé kapitole se zaměřím na dítě v kontextu rodiny, která tímto procesem prochází a dále specifika bilingvních rodin a tzv. „dětí třetí kultury“ (*angl. termín „Third Culture Kids“*), tedy dětí, které ve své kultuře nikdy nežily. Třetí kapitola nastíní možnosti českých dětí vzdělávat se v zahraničí z pohledu české legislativy a zejména bude mapovat proces adaptace z pohledu školy, učitelů a poradenských pracovníků; její součástí budou přístupy a techniky, které se v současnosti používají. Čtvrtá kapitola bude obsahovat vymezení metodologie výzkumného šetření, případové studie 3 žáků, kteří proces adaptace v zahraniční škole podstoupili a závěry výzkumného šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření bude analýza faktorů, které jejich adaptaci ovlivnily. Dílčí cíle budou zjištění dopadu adaptace na rodinné vztahy, vztahy s vrstevníky, studijní výsledky a sebehodnocení dítěte. Výzkumné šetření bude kvalitativní a bude provedeno metodou narativního rozhovoru se zúčastněnými žáky, jejich rodiči a pedagogy

1. Teoretická východiska

1.1 Globalizace, mobilita a důvody migrace

Migrací rozumíme „stěhování lidí z jednoho místa na druhé“ (Uherek in Hirt, Jakoubek, (ed.) 2005, s. 258). Pokud se uskutečňuje mezi státy, pak ji označujeme za emigraci – vystěhování se ze země původu a imigraci – přistěhování se do cílového státu. Migrace se dělí podle různých kritérií, např. podle délky trvání na **dočasnou** a **trvalou**, nebo **krátkodobou**, tj. do 11 měsíců a **dlouhodobou** nad 12 měsíců (viz. Lidák, 2010, s. 51). Odhady počtu lidí, kteří žijí mimo svou rodnou zemi se liší, J. Niessen (2010) předpokládá 125 miliónů, což představuje zhruba 2% celosvětové populace. P. Martin uvádí až 150 miliónů lidí žijících mimo svou vlast s ročním nárůstem 2 – 4 milióny lidí (Martin in Šišková, 2001, s.45).

Historicky lidé opouštěli své země z různých důvodů, ať se jednalo o politické nebo ekonomické důvody, nebo kvůli přírodním podmínkám. D. Drbohlav za hlavní příčiny migrace považuje velké rozdíly v bohatství jednotlivých států, politické situaci a životní úrovni obyvatel, dále pak ekologické katastrofy a vysoký demografický nárůst (Drbohlav in Šišková, 2001, s. 17). Od konce 20. století však k těmto důvodům přispívá i výrazný globalizační trend, který mobilitu lidí ovlivňuje. Souvisí s měnícím se uspořádáním geopolitické situace, otevíráním hranic a nových trhů, propojováním ekonomik jednotlivých zemí a zejména rychlým rozvojem informačních technologií, které virtuálně propojují celý svět. Ačkoliv existuje velké množství lidí, kteří jsou nuceni opouštět své země kvůli válečným konfliktům nebo politickému pronásledování v nedemokratických režimech, zde se jedná o **násilnou** nebo **vynucenou** migraci, rozrůstá se skupina mezinárodně mobilních lidí (angl. termín „*International Mobiles*“ – *IM*), kteří odcházejí se svými rodinami pracovat do jiných zemí, tzv. **dobrovolná** migrace. K výraznému nárůstu této skupiny přispívá uspořádání globálních firem, tedy společností, které působí celosvětově, jejichž fungování je založené na jednotných organizačních postupech, kdy člověk na určité profesní pozici může být zastoupen kýmkoliv se stejným pracovním zařazením v rámci ostatních zemí. Tyto firmy mají tzv. „rotační seznamy“, na něž jsou jejich zaměstnanci zařazováni a přidělováni na určité posty na dobu většinou 3 – 5 let. Tato praxe se také pochopitelně týká pracovníků zastupitelských úřadů a mezinárodních organizací (OSN, UNESCO, EU), včetně vojenských (NATO). Dalším trendem, který migraci ovlivňuje, je stárnutí populace v Evropě a Severní Americe. Logicky tak

vzniká potřeba jednak obsadit volná pracovní místa, která pro místní lidi nejsou atraktivní, a dále vznikají možnosti, jak pomocí stipendií a podpůrných programů přitáhnout vzdělané odborníky nebo potenciálně přínosné studenty z celého světa. V této oblasti mají zejména USA velmi propracovaný systém. Podle zprávy Světové banky z roku 2007 „bude do roku 2030 1,2 mld. lidí z rozvojových zemí patřit ke globální střední třídě (oproti 400 mil dnes), která bude mít tendenci cestovat a pracovat v zahraničí a bude požadovat přístup k mezinárodnímu vzdělání“. (podle Siteresources.worldbank.org)

1.2 Adaptace, kultura a kulturní šok

Adaptací rozumíme obecnou vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, ve kterých existují. Psychologický slovník rozlišuje adaptaci biologickou, psychologickou a sociální. Z psychologického hlediska adaptace zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení a postojů, sociální hledisko zdůrazňuje proces postupného přizpůsobování se člověka sociálním podmínkám (viz. Hartl, Hartlová, 2004, s.16). **Adjustace** je pak specifický případ adaptace, který znamená proces vpravování se do nových životních situací, např. přizpůsobování se novým sociálním podmínkám při vstupu do práce, učení aj.; při adjustaci rozhoduje aktivita jedince, kterou vynaloží, aby překonal původní formy chování (viz. Hartl, Hartlová, 2004, s. 17). V angloamerické literatuře se v kontextu adaptace studenta v nové škole používají oba termíny (*angl. „adaptation“, „adjustment“*).

Vzhledem k tomu, že pro adaptaci je důležité prostředí, kde probíhá, dalšími důležitými termíny jsou *kultura*, *kulturní vzorce*, *enkulturace* a *akulturace*. Ve Velkém sociologickém slovníku (sv. 1, 1996, s.549) je **kultura** definována jako „Souhrn prostředků a mechanismů specificky lidské adaptace k vnějšmu prostředí. Představuje program činnosti jednotlivců a skupin, který je fixovaný sociokulturními stereotypy a předávaný prostřednictvím kulturního dědictví. Kultura vystupuje v podobě (a) výtvořů lidské práce, (b) sociokulturních regulativů (norem, hodnot, kulturních vzorců, (c) idejí (kognitivních systémů), (d) institucí organizujících lidské chování.“ Americký antropolog Murphy pak kulturu chápe jako „celistvý systém významů, hodnot a společenských norem, kterými se řídí členové dané společnosti a které prostřednictvím socializace předávají dalším generacím“ (Murphy, 1998, s.35). V interkulturní psychologii jsou kultury chápány jako produkty minulého chování lidí

a jako usměrňovatelé budoucího chování lidí (viz. Berry, 2002, in Průcha, 2007, s. 20). **Enkulturační** pak rozumíme proces, jímž se člověk stává příslušníkem kultury. Jedná se o „Formální i neformální přejímání kulturních norem a zkušeností jedincem v průběhu jeho ontogeneze” (Hartl, Hartlová, 2004, s.141). Pro adaptaci v cizí zemi je důležitý i proces **akulturační**, ke kterému dochází v případech, kdy se dostávají do dlouhodobého kontaktu nebo střetu dvě kultury nebo i více kultur současně. Zahrnuje jak přebírání jedněch prvků z jiné kultury, tak vylučování jiných nebo jejich přetváření (viz. Průcha, 2007, s. 49). J. W. Berry vytvořil teorii akulturačních strategií, v níž rozřídil způsoby, kterými se jedinec s novým kulturním prostředím vyrovnává. Jedná se o 4 strategie: **asimilaci**, kdy jedinec usiluje o co největší splynutí s hostitelskou kulturou a potlačuje kulturu vlastní, **separaci**, tzn. izolaci od hostitelské kultury při maximálním zachování kultury vlastní, **marginalizaci**, jedinec se zde neztotožňuje ani s jednou z kultur, žádné nepřisuzuje hodnotu a poslední **integraci**, kdy jedinec považuje hostitelskou kulturu za důležitou při současném zachování kultury vlastní. Na zvolení strategie mají vliv různé faktory, mj. vzdálenost kultury vlastní od hostitelské, čím si jsou kultury bližší, tím spíše dochází k integraci. (viz. Berry, 2003, s. 17)

V interkulturním styku je důležitá i teorie kulturních vzorců, vyvinutá antropoložkou Benedictovou, kde **kulturní vzorce** chápeme jako „naučená a závazná schémata pro jednání ve standardních situacích, navenek vystupující v podobě obyčejů, mravů, zákonů a tabu“ (Benedictová in Soukup, 2000). Tato naučená schémata se pochopitelně v různých kulturách liší a jejich neznalost a nepochopení způsobuje spolu s dalšími faktory **kulturní šok**, který obvykle adaptaci v cizím prostředí provází. Je nutné si uvědomit, jak provázaný je proces adaptace dítěte v zahraniční škole s kulturním šokem, kterému v cizí zemi čelí. Oba procesy nejde oddělit, neboť probíhají současně.

Termín kulturní šok poprvé použil v roce 1960 Kalvero Oberg a popisoval jím strach, který vyplývá z neznalosti, jak se chovat v jiné kultuře. Může se projevovat různými způsoby, někteří lidé si ho mohou uvědomovat, jiní nemusí. Jedná se o určitý druh nejistoty, kdy jedinec neví, co se od něho očekává, nebo co může očekávat od jiných. Znamé věci ztrácejí svůj význam, nebo nabývají významů nových a tento pocit může vést od nejistoty až k dezorientaci (viz. Pedersen, 1995, s.1). Podle Harrise je kulturní šok „psychologická dezorientace způsobená špatným porozuměním nebo úplným nepochopením vzorcům cizí kultury. Vzniká

nedostatkem znalostí, omezenou zkušeností a osobní rigiditou.” (Harris, Morgan, 1991, in Gillernová, 2011, s.98). Kulturní šok má na jedince dopady psychologické, behaviorální, kognitivní, ale i fyziologické. V době, kdy Oberg zavedl termín kulturní šok, byl tento proces nahlížen negativně. Oberg dokonce popsal šest negativních aspektů, kterými se kulturní šok projevoval. Jeho následovníci (Guthrie, Smalley, Byrnes) pak jeho práci rozšířili, ale stále považovali tento proces za cosi negativního, někdy až patologického (viz. Pedersen, 1995, s.2). Byly zkoumány anamnestické důvody kulturního šoku a často byly spatřovány v osobnostních charakteristikách a dispozicích jedince. Kulturní šok a jeho dopady byly, stejně jako jeho zmírnění, nahlíženy podle lékařského modelu: problém – léčba.

V poslední době se tento fenomén zkoumá spíše z pohledu výchovného modelu: považuje tuto adaptační etapu za příležitost k osobnostnímu růstu a rozvoji, který, jakkoliv může být bolestný, potenciálně vyústí v cennou zkušenost a obohatí osobnost jedince. Teorii stádií kulturního šoku rozpracoval již v roce 1958 S. Lysgaard, který poprvé vytvořil tzv. U-křivku, aby popsal adaptační vzorce mezinárodních studentů na hostitelskou kulturu. U-křivku lze popsat jako proces, kdy schopnost přizpůsobení vykazuje pohyb od vyššího a adekvátního stupně na nižší úroveň a následně má tendenci k návratu na vyšší stupeň adaptace. Oberg tuto U-křivku obohatil o další dvě fáze, které zahrnovaly také proces opětovné adaptace po návratu domů. Tzv. reverzním kulturním šokem, který je popsán u studentů, vracejících se do své země, se věnuje mnoho studií a článků v odborné literatuře. V. Christofi například tento jev považuje za stejně náročný jako prvotní adaptaci v hostitelské zemi. Spatřuje shodné rysy u obou procesů, což je ztráta známého prostředí, a potřeba integrace do rozdílného kulturního prostředí. Pojmenovává však tři hlavní rozdíly mezi adaptací studenta v cizí zemi a adaptací při návratu. Jednak s odchodem do jiné země člověk rozdíly očekává, ovšem při návratu předpokládá stejné prostředí, jaké opustil. Dále student obvykle odchází ve věku, kdy se jeho hodnoty a životní styl stále vytvářejí, tudíž se vrací s hodnotami, které korespondují s jinou kulturou a navíc si změny, kterými prošel, často neuvědomuje (viz. Christofi in Pedersen, 1995, s.3).

V roce 1963 J. T. Gullahorn a J. E. Gullahorn vytvořili model W-křivky s důrazem právě na zpětnou adaptaci na domácí kulturu. Teorií, které se zabývají kulturním šokem, je velké množství, za zmínku stojí ještě práce P. Adlera, jenž vycházel z Oberga a jehož přístup je neutrální. Pojmenoval 5 fází a jejich pozitivní a

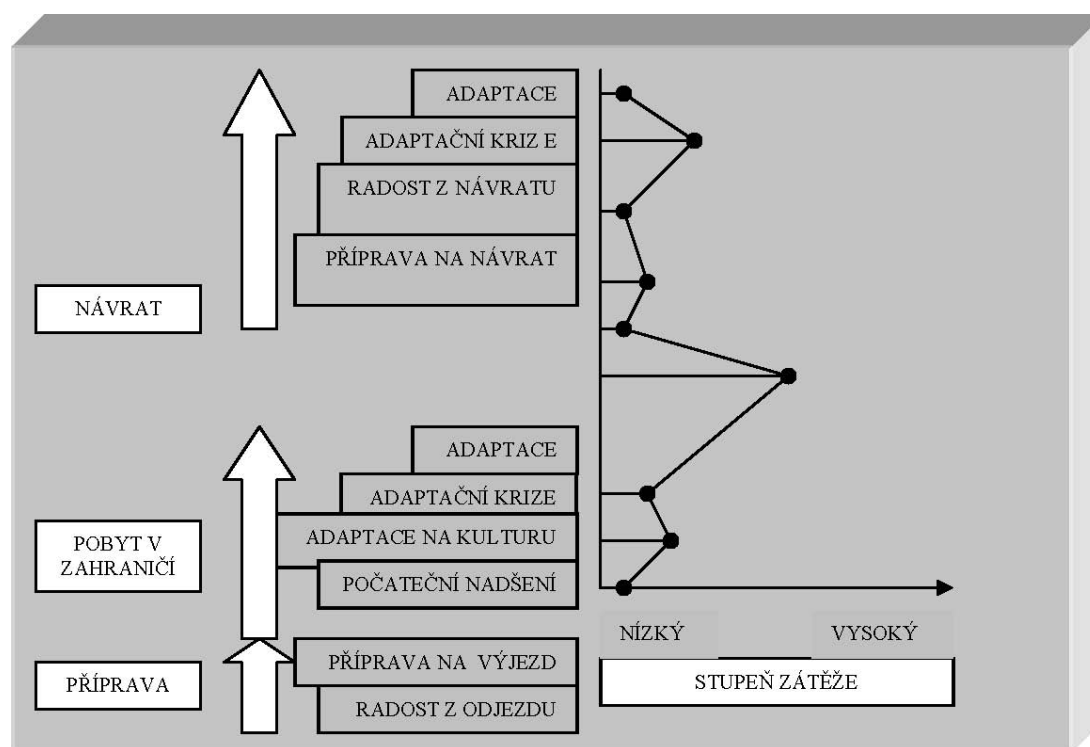
negativní dopady. V první fázi – tzv. „lábánkách“ (*angl. „honeymoon stage“*) – převládá zvědavost a nadšení turisty, avšak jedinec je pevně ukotven ve své domovské kultuře. Druhou fází lze charakterizovat jako odtržení od známého prostředí a zahlcení novou kulturou. Jedinec se často cítí nepatřičně v běžných sociálních situacích. Ve třetí fázi se jedinec začíná sžívat s novou kulturou, pomalu se v ní začíná orientovat, ovšem často pociťuje vztek a lítost vůči novému prostředí jako následek problémů, kterým čelí. Ve čtvrtém stádiu pokračuje proces integrace, jedinec je schopen vidět pozitiva a negativa v kultuře hostitelské i své. Pátá fáze pak předpokládá ideální stav, kdy se jedinec cítí dobře v obou kulturách, dosahuje biculturality nebo multikulturality (volně podle Oberg in Pedersen, 1995, s. 5-8). Otázkou však zůstává, zda se nejedná o nedosažitelný ideál.

Někteří odborníci preferují termín **akulturační stres**, který spíše vyjadřuje zátěž, kterou jedinec prožívá, a chápou ho jako výzvu, se kterou se lze vypořádat. Lépe také vystihuje interkulturní povahu tohoto jevu, jako následek střetu kultur, vlastní a nové, nikoliv v rámci jedné kultury. (viz. Morgensternová, Šulová in Gillernová, 2011, s. 98). Akulturační stres se projevuje na individuální úrovni (např. strach, dezorientace, zmatení) a dále na skupinové úrovni, kdy se člověk přestává orientovat v mechanismech, na něž je zvyklý (např. rodové uspořádání, vztah k autoritám). Některé lidé však faktory, které u jiných působí jako stresory, považují za příležitosti, či překážky k překonání, a pak se jedná o úspěšnou adaptaci. Nejčastějšími problémy při začleňování se do hostitelské kultury jsou podle Morgensternové 3 druhy úzkosti:

- depresivní úzkost – reakce na ztrátu
- perzekuční úzkost – úzkost z ohrožení
- úzkost související se ztrátou orientace – zejména v mezilidských vztazích, ve vztahu k lidem, kteří zůstali ve vlastní zemi, a lidem v zemi hostitelské (Morgensternová, Šulová in Gillernová (ed.) 2011, s. 98).

K termínu akulturační stres se přiklání i G. Hofstede, ač i termín kulturní šok používá, ovšem jen jako jednu z fází. Hofstede vytvořil akulturační křivku, což je diagram zobrazující na vertikální ose pocity (pozitivní či negativní) a na horizontální ose je vynesena čas ve čtyřech fázích 1. euforie, 2. kulturní šok, 3. akulturace a 4. ustálený stav. Ve čtvrté fázi je opět nalezen *stálý stav* mysli, který může být ve

srovnání s domovem negativní, stejně dobrý, nebo naopak dokonce lepší. Délka trvání tohoto procesu je zcela individuální, u lidí, kteří v cizině pobývají kratší časový úsek, může trvat krátce, u dlouhodobého pobytu může trvat i rok a déle. Hofstede také vytvořil podrobnější schéma průběhu adaptace v odlišném kulturním prostředí včetně stupňů zátěže viz. obrázek 1.



Obr. 1 Průběh adaptace v kulturně odlišném prostředí (Hofstede, 1999)

Termíny popsané v této kapitole úzce souvisí s problematikou adaptace dětí na zahraniční školu. Dítě nepřichází pouze do nového školního prostředí, ale také do nové kultury, jíž je nuceno se přizpůsobovat.

2. Proces adaptace ve vztahu k rodině a osobnosti dítěte

2.1 Komunikace v rodině

Stěhování do cizí země znamená psychickou zátěž pro celou rodinu, tudíž komunikace rodičů s dětmi za těchto okolností je velmi důležitá. Rozhodnutí odejít žít do jiné země obvykle činí rodiče, sice s ohledem na děti, ale bez jejich přímé účasti na rozhodovacím procesu. Předpokládá se, že děti jsou flexibilní, rychle si osvojí nový jazyk, najdou si nové přátele a adaptují se rychleji než dospělí. Odcházejí totiž s rodiči, mají citové zázemí a podporu. Problémům a překážkám budou čelit rodiče.

Děti se většinou o skutečnosti, že budou žít v jiné zemi, dozvědí až ve chvíli, kdy je vše zařízeno a rozhodnutí nezvratné. Výzkumy ukazují, že pro děti je velmi těžké v těchto situacích argumentovat, ať už vinou nedostatku verbálních dovedností, obávám, že rodičům zkazí plány, nebo prostě ze strachu, že nebudou pochopeny. Mnohdy si své pocity děti nechávají pro sebe z důvodu, že nejsou schopné zformulovat přesvědčivé argumenty, které by rozhodnutí mohly zvrátit. V anglosaské literatuře existuje termín "*followers*", který označuje děti stěhující se do zahraničí se svými rodiči. Vyjadřuje přesně jejich pozici, následují rodiče, přestože to nebylo jejich rozhodnutí. Tento fakt je staví do zcela jiné pozice, než zastávají jejich rodiče.

V mladším věku dítě obvykle rozhodnutí rodičů nezpochybňuje, neboť je na nich více citově závislé a i vazby na okolí jsou slabší než u staršího dítěte. V pubertě se dítě uvolňuje ze závislosti na rodičích a začleňuje se do skupiny vrstevníků. Pro pubertální dítě je stále důležitá komunikace s rodiči, nicméně důležitosti pro něj nabývá i komunikace a vztahy s vrstevníky.

Přestože jsou to tedy rodiče, kdo rozhodnutí učiní, nezřídka u nich bývá popisován syndrom rodičovské viny, kdy pociťují strach, že svým dětem vytrhnutím ze známého prostředí způsobí emocionální újmu, ty pak ztratí pocit jistoty a budou vykořeněné (Gordon, Jones, 1990; Langford, 1999). Děti by se každopádně o skutečnosti, že se budou stěhovat do jiné země, měly dozvědět přímo od rodičů a nikoliv zprostředkovaně. Některé děti berou přesun jako nové dobrodružství nebo zpestření, případně únik z denní školní rutiny, zejména pokud je plánovaný pobyt v zahraničí pouze dočasný. Ovšem jiné děti mohou mít po oznámení rozhodnutí pocit, že se jim zhroutil svět. Toto zjištění často doprovází pocity strachu, smutku, nejistoty a vzteku. Různí autoři volí různé strategie, ovšem shodují se, že je třeba s dětmi otevřeně mluvit adekvátně jejich věku. J. Simens zdůrazňuje nutnost zahrnout děti do rozhodovacího procesu co nejdříve a poukazuje na důležitost otevřeně pojmenovávat emoce, a to i negativní, které děti pociťují. Je přirozené, že děti o negativních emocích nerady hovoří, snadněji sdílejí emoce pozitivní, ale cíleným rozhovorem se lze dobrat pojmenování negativních pocitů, a dále jejich příčin. Pak lze s těmito pocity pracovat. (Simens, 2011, s.58). S. Gordon dokonce tvrdí, že základ emocí není biologický, ale kulturní, tudíž děti, které se pohybují ve více kulturách, musí mít pevnou základnu v porozumění a správné interpretaci emocí. (Gordon, 1990, in Siemens, 2011). Největší obavy při stěhování do jiné země u dětí se týkají (v závislosti na věku) přátel, školy a domácích zvířat. Děti je vhodné ujistit o tom, že budou moci být v kontaktu se svými

přáteli a rodinou v domovské zemi. R. Pascoe definuje skupiny dětí, které jsou při adaptaci nejohroženější:

- *děti, u nichž se jedná o první stěhování do zahraničí*
- *děti pracujících rodičů*
- *citlivé děti*
- *děti ze smíšených manželství (viz. kap. 2.4)*

Rodiče by měli děti vybízet k tomu, aby se ptaly na vše, co se jejich nového života týká, aby aktivně vyhledávaly informace a zajímaly se o novou zemi a její kulturu ještě předtím, než se přestěhují. Rodiče by dále měli eliminovat obavy dětí vysvětlováním všech skutečností, avšak bez nereálných slibů a zároveň je povzbuzovat, aby se těšily (viz. Pascoe, 2006, s. 56).

2.2 Fáze přesunu

Důležitá etapa probíhá ještě před samotným fyzickým stěhováním. Počíná samotným rozhodnutím žít v jiné zemi. Pro děti je velmi důležité se náležitě rozloučit. Smutek, který loučení provází, je normální a důležitý pro další zdárný průběh adaptace. Jak upozorňuje Van Reken: „Nejlepší způsob, jak úspěšně začít život v nové zemi, je projít procesem řádného loučení“ (Van Reken, 2003, s.200). Správně odejít znamená správně začít. Pro tento proces existuje v angličtině název RAFT, což je zkratka prvních písmen *Reconcillation* (usmíření), *Affirmation* (potvrzení), *Farewells* (loučení), *Think Destination* (přemýšlet o místě, kam se stěhujeme). Znamená též metaforu pro raft, tzn. vor tvořený čtyřmi kmeny.

Usmíření je důležité pro to, aby vztahy nezůstaly zatížené minulými křivdami a nedorozuměními, které narušují jejich další vývoj. V neposlední řadě se na dálku tyto problémy hůře řeší a důsledkem mohou být vztahy narušené nebo přerušené úplně. *Potvrzení* znamená vzájemně se ujistit o hodnotě a významu, které vztahu jedinci přisuzují. Ať se jedná o slovní ujištění, dárek na rozloučenou nebo jinou pozornost, která vyjadřuje, jak jedinci na blízkém člověku záleží. *Loučení* je dalším pilířem procesu. U dětí se nemusí jednat pouze o rozloučení s lidmi, ale i zvířaty nebo oblíbenými místy. Rodiče by měli dětem pomoci zorganizovat si čas tak, aby se stihly rozloučit se všemi a vším, na čem jim záleží. Nemožnost řádně se rozloučit v dětech v budoucnu vzbuzuje lítost a výčitky. Rodiče by neměli hodnotit, jak dlouho smutek dítěte trvá, dítě má nárok, aby si pocit ztráty odžilo. Posledním pilířem je *přemýšlení*

o destinaci, což znamená sehnat si dostatek informací o místě pobytu. Je třeba mít reálná očekávání, aby se předešlo zbytečným deziluzím nebo problémům, na které se lze připravit (volně podle Van Reken, 2003, s.204).

Autoři (Pascoe, 2006; Van Reken, 2003; Simens, 2011), kteří se věnují tématu přesunu do zahraničí (*angl. „Transition process*), se shodují, že proces samotný lze rozdělit do 5 fází:

1. *Involvement (účast, angažovanost)*
2. *Leaving (odcházení)*
3. *Transition (přesun)*
4. *Entering (vstupování)*
5. *Reinvolvement (znovu se zapojení)* (Van Reken, 2003, s.204)

První fázi charakterizuje běžný život, ve kterém rodina žije, v rámci své komunity, kultury, známého prostředí, se svými sociálními rolemi a mezilidskými vztahy. Druhá fáze počíná okamžikem, kdy se rodina rozhodne pro stěhování do jiné země. Tato etapa je často provázena menší angažovaností v přátelských vztazích a v práci. Během této fáze lze uplatnit výše zmíněnou strategii RAFT. Někteří lidé používají obranný mechanismus popření pro své pocity smutku a lítosti, kterým se chtějí vyhnout a obracejí se do budoucnosti. Třetí fázi je pak samotný přesun. Začíná v okamžiku, kdy rodina opustí svůj domov a končí, když se vědomě rozhodne na novém místě usadit. Tuto fázi charakterizuje zmatek. Pro rodinu je to velmi náročné období. Staré vztahy jsou daleko a nové ještě nebyly navázány, problémy v novém prostředí často vedou k tomu, že se jednotliví členové rodiny soustředí sami na sebe. Děti mohou být v novém prostředí nejisté a rodiče nemají dostatek času věnovat jim pozornost, neboť jsou sami nuceni čelit interkulturním problémům. Pokud nehovoří místním jazykem, jakýkoliv banální problém může být velice frustrující. Tuto fázi často provází zklamání, staré jistoty neplatí a přítomnost není taková, v jakou rodina doufala. Čtvrtá fáze je klidnější, rodina si buduje sociální kontakty i přes obavy a kulturní odlišnosti. Tuto fázi doprovází jistá ambivalence v pocitech, což pramení zejména z kulturních odlišností. V této etapě je vhodné si nalézt někoho seznámeného s prostředím, kdo různá nedorozumění vyplývající z kulturních rozdílů vysvětlí nebo pomůže překonat. Poslední fázi je opětovné zapojení se do běžného života. Je to období, kdy rodina funguje v rámci běžných sociálních vztahů, jednotliví členové rodiny mají své místo v práci, škole a komunitě.

2.3 Faktory ovlivňující adaptaci

2.3.1 Vztahy v rodině

Rodina, která se rozhodne pro život v zahraničí, se nutně odtrhne od širšího příbuzenstva, přátel a lidí, kteří tvoří podpůrnou síť v jejím životě. Zůstává ve formě nukleární rodiny, zpravidla tvořené otcem, matkou a dítětem/děťmi. Děti pociťují ztrátu a pocit odloučení od prarodičů, zejména pokud s nimi měly intenzivní vztahy. Pokud to jde, je dobré naplánovat návštěvu prarodičů v poměrně blízké době, nebo s nimi alespoň udržovat pravidelný kontakt prostřednictvím telefonu, Skype nebo emailu.

Jednotliví členové nukleární rodiny se stávají na sobě více závislími, aby uspokojili fyzické, emocionální, sociální a duševní potřeby. Bez pomocné sítě přátel a širší rodiny dochází k větší soudržnosti nukleární rodiny, aby mohla čelit případným krizím a problémům. Nukleární rodina vytváří tzv. rodinnou bublinu (*angl. "family bubble"*) (Schaetti, Ramsey, 1999). Stěhování do zahraničí, jak bylo zmíněno, představuje pro celou rodinu velkou zátěž, a to z hlediska emocionální i sociální stability.

Jak uvádí Pascoe, způsob, jakým rodina změnu vnímá, je klíčový pro adaptaci všech jejích členů. Pokud rodina změnu vnímá pozitivně a společně pracuje na hladkém průběhu, znamená to upevnění vztahů mezi jejími členy, což soudržnost rodiny zpětně posiluje. Pro děti představuje rodina v počátečních měsících záchranný člun, který je izolovaný od ostatních. Členové rodiny mohou spoléhat pouze sami na sebe, pravděpodobně více než v minulosti. Mezi soudržností rodiny a udržením si zdravé nezávislosti jejích členů, však existuje tenká hranice. Nadměrná vzájemná závislost členů rodiny může ohrožovat navazování vztahů v novém prostředí.

Velmi důležitý pro zdárnou adaptaci dítěte v hostitelské zemi je pocit stabilního vztahu rodičů. Dítě samo trpí velkým množstvím obav a nejistot a je tedy klíčové, aby k nim nepřibyl pocit ztráty dosavadních jistot. Problémy, jimž všichni členové rodiny v počátcích čelí, se projevují větší mírou dráždivosti, pramenící z nejistoty. To se velmi často může promítnout do partnerských hádek a nedorozumění. Děti jsou velmi citlivé a postřehnou jakoukoliv tenzi ve vztahu rodičů. Van Reken definuje 3 kritické oblasti v partnerském vztahu, které musí mít rodiče na paměti: „1. *závazek*, kdy vzájemná oddanost pomáhá překonat problémy a dojít ke kompromisu namísto hádek. 2. *respekt* k druhému, kdy děti vidí, že rodiče mají pevný vztah a

mohou se cítit bezpečně. 3. *ochota* pečovat o vztah, tak, aby nezevšedněl.“ (Pascoe, 2003, s.60). Ve studii Family Matters z roku 2008, která se zabývá problematikou stěhování do zahraničí z 656 respondentů (podstoupivších dlouhodobý pobyt v zahraničí) uvedlo 69,6% za nejrizikovější faktor selhání přesunu právě rozpad manželství. (podle expatexpert.com)

Vztahy mezi rodiči jsou pro dítě důležité, ovšem klíčový pro dítě je vztah rodič - dítě. Rodič je v raném věku pro dítě osobou nejdůležitější a vztah dítěte s rodičem je jeden z nejvýznamnějších faktorů pro rozvoj dítěte. Rodič naplňuje potřeby smysluplného vztahu, pocitu sounáležitosti a významnosti dítěte právě v raném věku. Dítě potřebuje být ceněno pro svou jedinečnou hodnotu, kterou má, potřebuje být chráněno a uklidňováno, tzn. rodič by měl být citlivý k pocitům dítěte a zajímat se o ně.

Pokud je v rodině více dětí, a ty mají mezi sebou dobrý vztah, obvykle si v této citlivé době poskytují vzájemně emocionální podporu, a to jak doma, tak ve škole.

Na vztahy v rodině má také vliv zaměstnání rodičů. Pokud se rodina stěhuje za práci jednoho z rodičů, většinou otce, bývá matka alespoň zpočátku v domácnosti, což dětem usnadňuje počáteční adaptaci. I v těchto případech ale může docházet k situacím zatěžujících rodinné vztahy. Nároky kladené na nové zaměstnání mohou být vysoké, otec velmi zaneprázdněný a matka může mít pocit, že je na vše sama. Také děti tuto situaci nesou jako ztrátu, obzvláště pokud s nimi otec dříve trávil dostatek času. Pokud nelze situaci dočasně změnit, je třeba s dětmi o problému alespoň otevřeně komunikovat. Děti pak zbytečně nepodléhají pocitu, že pro otce ztrácejí na důležitosti. J. Simons nabízí strategie, jak účinně s dětmi trávit volný čas, např. zavedením víkendových rituálů (Simons, 2011, s. 56).

2. 3. 2 Osobnost dítěte

Na adaptaci v cizí kultuře mají vliv i rysy osobnosti. Rys osobnosti je „psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání“ (viz. Čáp, 2007, s.158). Vycházíme-li z Eysenckovy dvojice rysů extraverte – introverte, stabilita – labilita, pak pro adaptaci je výhodnější extraverte + stabilita. Jedinec otevřený novým zkušenostem se adaptuje s menšími obtížemi. Learyho dvojice dominance – submise, hostilita – afiliace, pak hovoří pro snadnější

adaptaci jedinců s větší měrou afiliace, která představuje empatické a kooperativní chování s kladným vztahem k lidem. Zřejmě nejvýstižnější model rysů osobnosti je model hierarchický, sestavený kombinováním přístupu jednotlivých autorů, který zahrnuje 3 druhy komponent:

1. kognitivní komponenty
2. motivačně – emotivní komponenty
3. návyky a dovednosti (viz. Čáp, 2007, s.160)

Všechny tyto komponenty rysů osobnosti hrají svoji roli v adaptaci na nové prostředí.

Schopnosti a dovednosti osobnosti jsou další složkou osobnosti, která adaptaci ovlivňuje. Schopnost jako vlastnost, která umožňuje člověku naučit se určité činnosti a dobře ji vykonávat, je nezbytným předpokladem pro osvojování si nových činností. Při adaptaci jsou důležité zejména schopnosti verbální a sociální. Stejně tak inteligence dítěte může adaptaci ovlivnit, vypovídá mj. o schopnosti řešit problémy, což je v kontaktu s novým prostředím důležitý předpoklad úspěchu. M. Morgensternová dokonce uvádí, že člověk v dnešní době může být úspěšný tehdy, je-li interkulturně senzitivní, tzn. disponuje-li určitými *interkulturními kompetencemi*. Ty lze chápat jako „složitý souhrn schopností a dovedností, do kterých se promítají osobnostní a sociální předpoklady – např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, tolerance odlišnosti, sebedůvěra, snížená míra úzkostlivosti a zkušenost.“ (Morgensternová in Gillernová (ed), 2011 s.101). Úspěšně se tedy adaptuje jedinec, který je schopen vcítit se do cizí mentality, jejích specifik a interpretovat vzorce chování a následně reflektovat, co je a není vhodné. *Interkulturní senzitivita* předpokládá, že jedinec rozumí fungování interpersonálních vztahů. Pomůckou pro zjištění interkulturní senzitivity je Cushnerův *Dotazník interkulturní senzitivity* (angl. „*The Inventory of Cross-cultural Sensitivity – ICCS*“), který vyjadřuje míru adaptability jedince a jeho vnímavost vůči cizí kultuře a vychází zejména z jeho osobnostního vybavení. Určité osobnostní rysy jsou totiž pro kulturní senzitivitu důležitým předpokladem (orientace na lidi, vnímavost, otevřenost). Lidé, kteří jsou konzervativní až rigidní, mají sníženou obecnou schopnost adaptability na nové situace a podněty. (viz. Morgensternová in Gillernová (ed), 2011, s. 101). Zjednodušený model osobnosti, který pomáhá popsat chování člověka v novém prostředí, vytvořil S. Bochner. Identifikuje 4 osobnostní typy:

- **Asimilační typ**

Vlastní kulturu brzy odmítne, přejímá normy a hodnoty kultury cizí a původní kulturní identitu ztrácí.

- **Kontrastní typ**

Vnímá rozdílnosti obou kultur, cizí odmítá a preferuje hodnoty kultury vlastní.

- **Hraniční typ**

Obě kultury považuje za přínosné, avšak neidentifikuje se ani s jednou z nich.

- **Syntézní typ**

Ideální typ, představuje splynutí obou kultur, kosmopolita.

(Bochner, 1982 in Gillernová, 2011, s. 100)

Neméně důležitou složkou je motivace. Zatímco u rodičů, kteří rozhodnutí žít v jiné zemi učinili, je motivace zřejmá, u dětí může zcela chybět. Dospělým mohou motivace a pozitivní očekávání proces adaptace značně usnadnit, zatímco dětem chybějící motivační prvek tento proces ztěžuje.

S adaptací dále úzce souvisí potřeby a jejich naplňování. V rané fázi adaptace jsou akcentovány některé potřeby více, než za normálních okolností. Jedná se zejména o potřebu bezpečí, jistoty, náležitosti, tj. patřit k někomu (rodině), potřeba být přijat, kladně hodnocen a zvládání situací (viz. Čáp, 2007, s.147).

V kontextu adaptace dítěte je třeba brát v potaz i průběh vývoje osobnosti. Koncepce vývojových stádií předpokládá, že vývoj osobnosti probíhá ve stádiích, jejichž pořadí je nutné, zákonité. Podle E. Eriksona je pro každé stadium typická určitá vývojová krize, která, není-li na daném stupni vyřešena, zabraňuje zdárnému průběhu vývoje. V období puberty nastává etapa hledání vlastní identity v boji proti ohrožujícím pocitům nejistoty o své vlastní roli. Pubescent hledá svůj způsob života a vztah ke světu, a soustředí se na to, jak se jeví v očích ostatních ve srovnání s tím, jak se cítí. (Langmeier, Krejčířová, 2006 s.243; Drapela, 1997, s.70). Dítě, které mění prostředí zejména v citlivém období puberty má větší problém s potvrzením svého obrazu a nalezením jistot o sobě samém, neboť fungování tohoto prostředí je odlišné od prostředí známého, a stejně tak očekávání od dítěte se mohou lišit.

2. 3. 3 Věk dítěte

Věk dítěte je dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje adaptaci. U malých dětí, které ještě nenavštěvují předškolní zařízení je zřejmě přizpůsobení se

nejjednodušší. Pokud mají zdravou vazbu na rodiče a nejsou v radikálně odlišných klimatických podmínkách, v jejich rutině se toho příliš nemění. Také pro rodiče nebývá příliš obtížné najít malým dětem vrstevníky.

U předškolních dětí, které navštěvují mateřskou školu, je adaptace náročnější. Obvykle děti docházejí do zařízení, kde se hovoří cizím jazykem. Jsou tedy exponovány cizímu jazyku, ačkoliv dosud byly zvyklé pouze na jazyk mateřský. Pro malé dítě může být velmi frustrující, když vzorce chování, které dosud používalo, vůbec nefungují. Kvalifikovaný personál však s těmito dětmi umí pracovat. Nevýhodnost spočívá v těžké dostupnosti speciální péče, kterou některé děti mohou potřebovat. Například logopedická péče nebo pomoc dětského psychologa pro děti s poruchou řeči nebo chování je prakticky nerealizovatelná.

U dětí mladšího školního věku vyvstává potřeba kromě osvojení si jazyka jako nástroje porozumění také jako prostředku pro učení. Nejedná se tedy o pouhou možnost komunikovat s okolím, ale porozumět učivu a být schopen si v tomto jazyce osvojovat poznatky. Děti v tomto věku také už mají pevnější přátelské vztahy se svými vrstevníky, které musely opustit. Mladší školní děti si už vybírají přátele samy, a tak pro introvertní děti může být poměrně obtížné navazovat nova přátelství. Kombinace neznalosti jazyka, cizího prostředí, pocitu ztráty a nepochopení může vést k pocitům beznaděje. Každé dítě tuto situaci prožívá individuálně a některé děti, zejména s větší citlivostí, naopak motivuje k vysokým výkonům.

Ačkoliv přesun do zahraničí s sebou přináší specifické problémy v každém věku, pravděpodobně nejcitlivějším obdobím je věk puberty. Pokud se rodina stěhuje v období, kdy dítě prožívá pubertu, proces je náročnější než s mladšími dětmi. Pubescent obvykle stěhování do zahraničí prožívá obtížněji, a to zejména z následujících důvodů:

- Ztráta přátel v tomto věku je obzvláště bolestivá.
- Začíná mu záležet na škole, vzhledem k perspektivám dalšího vzdělání.
- Přikládá velkou důležitost aktivitám a koníčkům, které provozuje a nechce o ně přijít.

Pubescent má pevné citové vazby ke svým vrstevníkům, v jejichž skupině hledá přijetí jakožto rovnocenný partner. Na rozdíl od dospělých mají vrstevníci stejné nebo podobné zájmy. Pokud je pubescent přijat skupinou vrstevníků, přináší mu to značné

uspokojení, jistotu, kladné hodnocení, na jehož podkladě lze budovat sebehodnocení, které bylo ořeseno změnami dospívání a četnými konflikty. Pubescentovi také hodně záleží na dobrém přátelském vztahu s vrstevníkem téhož pohlaví a také, pokud je to možné, na partnerovi druhého pohlaví. Již v pubertě, či dokonce v dětství, bývají zážitky zamilovanosti, i když neopětované (Čáp, Mareš, 2007, s. 233).

V dnešní době při možnostech komunikačních technologií vč. sociálních sítí však dítě nemusí prožívat takový pocit odloučení a kontakt s přáteli může být do určité míry zachován. Ovšem pro zdravý emocionální vývoj dítěte není vhodné, aby veškerý kontakt s přáteli byl pouze virtuální, aby dítě bylo šťastné, je třeba si najít nové přátele. V období puberty dítěte je pro rodiče obtížné pomoci hledat dítěti nové přátele. Pubescent si přátele vybírá sám bez ohledu na názor rodičů. Rodiče mohou pomoci při nabízení vhodných aktivit, mimoškolních činností nebo sportů, kde je jednodušší nové vztahy navazovat.

Věk je tedy důležitým faktorem, jenž průběh adaptace ovlivňuje. Lze říci, že čím starší dítě, tím obtížnější adaptace může být. Každé dítě však tento proces prožívá individuálně. Rodiče by neměli podléhat iluzi, že malé dítě na rozdíl od staršího, nepotřebuje oporu a pomoc.

2. 4 Bilingvní rodina

Dítě z bilingvní rodiny vykazuje při adaptaci na nové prostředí některá specifika. Definice bilingválnosti existuje velké množství a liší se v rozsahu. Zatímco N. Steiner považuje za bilingvní dítě jakékoliv dítě, které má schopnost mluvit, číst psát a rozumět ve více než jednom jazyce, což se zhruba shoduje s definicí v Pedagogickém slovníku, Skutnabb-Kangas vymezuje bilingvního jedince, jako toho, kdo „od svého útlého dětství používal paralelně dva jazyky jako komunikační prostředky a ovládá tyto jazyky jako rodilý mluvčí (jako kterýkoliv jiný rodilý mluvčí daného jazyka).” Záleží též na typu bilingválnosti, zda se jedná o přirozený (rodinný – zejména u dětí z bilingvních manželství), kdy se dítě učí oba jazyky od rodičů paralelně, nebo umělý (institucionální), kdy je jazyk formálně osvojován ve škole. Další dělení zohledňuje čas, kdy je dítě druhému jazyku vystaveno. Pokud se oba jazyky učí ve stejnou dobu, jedná se o simultánní bilingvismus a dítě má mateřské jazyky dva. Učí-li se druhý jazyk po zvládnutí prvního, jedná se o sekvenční

bilingvismus. U bilingvních dětí mohou být oba jazyky vyvážené, nebo dítě jeden preferuje na úkor druhého. (viz. Skutnabb-Kangas, 2000, Steiner, 2009)

Z pohledu adaptace dítěte v zahraniční škole je důležité, zda vyučovací jazyk v nové škole, je jedním z jazyků dítěte, nebo se jedná o třetí jazyk, a dále jakým jazykem se hovoří v dané zemi. Je možné, že dítě si s sebou přináší dva jazyky (*např. španělštinu a němčinu*), začne chodit do mezinárodní školy, která je v *angličtině* a zároveň se nachází v jiné zemi (*např. Číně*). Ačkoliv pro dítě je alespoň zpočátku určitě důležitější vyučovací jazyk než jazyk země, ve které pobývá, přece jen je denně exponováno kultuře a jazyku a nebýt schopen vůbec porozumět v rámci běžného sociálního kontextu, je velmi frustrující. Navíc rodiče často vyžadují, aby si děti kromě mluvené formy jazyka (resp. obou rodných jazyků) osvojily i čtení a psaní v daném jazyce, což mnohdy vyžaduje další výuku, buď v době mimoškolních aktivit, nebo o víkendech. Situaci dále komplikuje, používají-li rodiče pro vzájemnou komunikaci třetí jazyk. (viz. Steiner, 2009, s. 32)

Pokud dítě žije ve většinové kultuře jednoho z rodičů, společnost na něj nevyvíjí větší tlak, neboť hovoří jazykem většiny, maximálně ho povzbuzuje k monolingválnosti, s preferencí jazyka většiny. Dítě však může být vystaveno vnitřnímu tlaku rodiny, zejména tím rodičem, jehož jazykem se v dané zemi nehovoří. Rodiče někdy podléhají obavám, že nejsou schopni dítěti předat vše, co by si přáli, zejména v oblasti kulturní (literatura, hudba, historie atp.). Někdy rodič trpí nejistotou, zda jeho dítě, žijící v kultuře partnera, nezačne preferovat jazyk země, ve které žije, tzn. jazyk partnera na úkor jazyka druhého. Existují samozřejmě případy, kdy je v bilingvním manželství dítě vychovááno jednojazyčně. Rodič s odlišným rodným jazykem je pak nucen s dítětem komunikovat v jazyce, jenž mu není vlastní a svým způsobem je v této komunikaci omezen. Zvláštním případem bilingvismu je tzv. *intenční bilingvismus*, kdy rodič také hovoří s dítětem jazykem, který není jeho rodným, ovšem tuto možnost zvolil záměrně, aby obohatil dítě, a nutným předpokladem je výborná znalost jazyka. (viz. Skutnabb-Kangas, 2000, s. 79)

2. 5 „Děti třetí kultury“ (*angl. „Third Culture Kids”*)

Tzv. „děti třetí kultury“ jsou specifickou skupinou dětí, která adaptaci na cizí prostředí prožívá opakovaně kvůli způsobu života své rodiny. Anglický termín „*Third Culture Kids*“ (*TCK*) poprvé použila americká socioložka a antropoložka Ruth

Useem, spolu se svým manželem Johnem Useemem v 60. letech 20. století pro děti, které žily s rodiči v cizí zemi. Useem označovala kulturu původní za *první* a kulturu země hostitelské za *druhou*. „*Třetí kultura*“ odkazovala na životní styl dětí, které během procesu adaptace v nové zemi spojovaly kulturu původní s novou, čímž vznikla kultura zcela nová, specifická, která výsledně neodpovídala ani původní, ani nové; označovala „kulturu mezi kulturami“ (*angl. „Interstitial culture“*). Od 70. let se autoři, zejména američtí (Beimler 1972; Stoddard, 1980; Delin, 1986 aj.) této problematice věnují soustavně. Nejucelenější dílo v této oblasti s názvem „Third Culture Kid“ publikovali D. Pollock a R. Van Reken v roce 1999. Dítě třetí kultury definují jako „jedince, který strávil významnou část svého dětství v kultuře odlišné, než je kultura jeho rodičů, a vypěstoval si vztah ke všem kulturám, ve kterých žil, aniž by se s některou identifikoval. Prvky všech kultur jsou začleněny v jeho zkušenosti, ale sám se cítí být členem komunity lidí s podobnou zkušeností.“ (Pollock, Van Reken, 1999, s.19). Někteří autoři používají pro tuto skupinu dětí taky název „globální nomádi“ (*angl. „global nomads“*), (viz. McCaig, 1992; Pascoe, 2006). Jedná se tedy o velmi rozmanitou skupinu dětí všech národností, žijících po celém světě, které však prošly podobnou zkušeností. Schaetti a Ramsey popisují 4 společné oblasti, které jsou pro tyto děti typické:

- *Neustálé změny*
Vzhledem k opakujícím se změnám prostředí, přátel, škol a kulturních zkušeností si děti vypěstují speciální adaptační schopnosti, aby se pružně přizpůsobovaly novým podmínkám.
- *Vztahy*
Kvůli svému životnímu stylu rychle navazují nová přátelství a stejně rychle si zvyknou je ztrácet.
- *Pohled na svět*
Díky životu v jiných kulturách jsou otevření světu. Uvědomují si rozdílnost mezi lidmi, zároveň vnímají prvky, které jsou všem lidem společné.
- *Kulturní identita*
Zejména po návratu domů si často připadají ztracení. V mnoha případech si nepřipadají doma nikde.
(Schaetti, Ramsey, 1999)

Kulturní identita je nejčastější oblastí výzkumů a studií problematiky TCK. Jedná se o opakující se téma v odborných časopisech (např. *Journal of Research in International Education*, *Journal of Counseling & Development*), přednáškách poradenských pracovníků i publikací TCK samotných. Existuje i termín „*Adult Third Culture Kid*“ (ATCK), zabývající se specifiky dospělých lidí, kteří prožili dětství nebo jeho významnou část v jiné zemi. Killham vidí u TCK/globálních nomádů přednosti v diplomacii, flexibilitě, jazykových schopnostech a trpělivosti. Za slabé stánky považuje nejistotu ve vztazích a vykořeněnost. (Killham in Hayden, 1998, s.30)

TCK se často vyznačují nevyrovnanou zralostí. Na jedné straně působí předčasně vyspěle v mnoha oblastech, na straně druhé u nich často dochází ke zpožděné adolescenci. Oproti svým vrstevníkům mívají *větší přehled*, (zejména v politice a zeměpise), inklinují ke *vztahům s dospělými*, protože často žijí v rámci komunity „expatů“ („*expat*“, zkratka z angl. „*expatriate*“ = *člověk, který žije dočasně nebo trvale mimo svoji zemi*). Jejich *komunikační schopnosti* jsou na vyšší úrovni než u vrstevníků v rámci populace především kvůli tomu, že bývají multilingvní. Další rys, díky němuž mohou působit vyspěleji, je určitá *nezávislost*, kterou získali mnoha zkušenostmi, kterými museli projít.

Paradoxně ačkoliv tyto děti mohou působit vyzráleji, jejich dospívání může trvat mnohem déle než u jejich vrstevníků. R. Useem spatřuje důvody zejména v oblastech kompetence k rozhodování, udržování trvalých vztahů a vytváření vlastní identity. Všechny tyto oblasti jsou nezbytné pro vývoj dítěte v nezávislého dospělého. Těmto dětem však situaci komplikuje skutečnost, že jejich život trvale provází nejistota a cizí prostředí. Je velmi obtížné činit rozhodnutí nebo navazovat a udržovat dlouhodobé vztahy, když jejich pobyt na daném místě je vždy jen dočasný. (viz. Useem, Catrell in Pollock a Van Reken, 1999, s. 150). Určitá část této skupiny dětí má problém definovat termín „domov“, vzhledem k tomu, že v zemi, jejímž pasem se prokazují, se ani nenarodily a nikdy ani nežily, a během svého života vystřídaly život v několika zemích.

S opožděnou adolescencí se může vyskytnout i opožděná revolta, která v běžném vývoji osobnosti jedince koresponduje s obdobím pubescence. Může pramenit z pocitů smutku, osamění, nespokojenosti atp. U TCK je častou příčinou opakovaná ztráta blízkých přátel a opakovaná změna školy. Dítě pak má tendenci obviňovat za veškerá příkoří rodiče, kteří se pro tento způsob života rozhodli. (viz. Pascoe, 2003, s.199)

Pro TCK pak může být obtížný návrat do vlasti, a to ze stejných důvodů. Podle studie uveřejněné v časopise *Journal of Counseling & Development* zabývající se návratem domů po studiu v zahraničí, tito studenti prochází obdobným adaptačním procesem jako při příchodu do cizí země, avšak s tím rozdílem, že s readaptací nepočítali, resp. jí byli zaskočení. Část se dokonce označovala za „skryté imigranty” (angl. „*hidden immigrants*“), kteří navenek vypadají stejně jako většinová populace, ovšem prožívají stejné pocity jako imigranti. V dospělosti pak spíše volili život v zahraničí.

Pollock však poukazuje na fakt, že: „Díky své mezinárodní perspektivě budou mít TCK výrazný vliv na budoucí globalizovanou společnost a budou představovat spojovací článek mezi jednotlivými kulturami“, což považuje za trend 21. století. (Pollock, 1999, s. 11)

3. Adaptace a prostředí školy

3. 1 Česká legislativa

Dítě, které žije s rodiči v zahraničí, může povinnou školní docházku plnit několika způsoby. Podle §38 zákona 561/ 2004 Sb. může dítě navštěvovat školu zřízenou při diplomatické misi nebo konzulárním úřadem ČR, dále Evropskou školu, nebo jakoukoliv zahraniční školu, která dítěti zajistí základní vzdělání. Není-li tato možnost dostupná, může se žák vzdělávat podle individuálního plánu. Zákonný zástupce dítěte je povinen přihlásit dítě do kmenové školy na území České republiky a dále dítě vykonává povinnou školní docházku na území státu, kde se nachází. Své kmenové škole je zákonný zástupce povinen dokládat ověřené vysvědčení dítěte ze školy, kde dítě docházku plní.

Do 1. 1. 2012 platila povinnost vykonávat zkoušku z českého jazyka a literatury a v příslušných ročnících z vlastivědy, dějepisu a zeměpisu (týkalo se českých reálií), a to v intervalu 1 pololetí – 2 ročníky. Tato skutečnost byla dlouho předmětem diskuzí a námitek rodičů žijících v zahraničí, a zejména proto byla zrušena. Momentálně je zkouška dobrovolná, a záleží tak na zákonném zástupci dítěte, zda zkoušku požaduje. Zkouška však měla své opodstatnění, a to zejména, vracelo-li se dítě zpět do české školy. Zkouška alespoň částečně zajišťovala, že znalosti dítěte odpovídaly konkrétnímu ročníku.

Podle statistiky UIV bylo ve školním roce 2012/2013 v českých základních školách zapsáno 4866 žáků, kteří plnili docházku na území jiného státu. Tato

statistika bohužel neukazuje, kolik českých dětí reálně plní povinnou školní docházku v zahraničí, protože eviduje pouze ty děti, které jsou v českých školách zapsané. Lze předpokládat, že existuje množství dětí, jejichž rodiče je v Čechách do školy nepřihlásili, a to z různých důvodů, např. hodlají v zahraničí zůstat trvale nebo se jedná o děti s českým občanstvím a jedním rodičem jiné národnosti; v minulosti rodiče též děti nepřihlašovali právě z důvodu povinnosti konat zkoušky.

3.2 Možnosti vzdělávání dětí v zahraničí

Rodiče, kteří s dětmi žijí v zahraničí, mají tedy následující možnosti, kde mohou jejich děti vykonávat povinnou školní docházku:

- **Lokální škola s místním vyučovacím jazykem**

Nejedná-li se o zemi, kde se hovoří světovým jazykem (např. angličtina, francouzština), pak je tato možnost vhodná pro rodiny, které daným jazykem hovoří, nebo se rozhodly v dané zemi zůstat, osvojit si její jazyk a kulturu. Výhodou je, že státní školy obvykle nebývají zpoplatněné. Pokud se jedná o dočasný pobyt, pak tato možnost klade na dítě vysoké nároky, zejména pokud dítě daným jazykem nehovoří.

- **Mezinárodní škola**

Výhodou mezinárodních škol je výuka ve světovém jazyce. Velké země mají sítě mezinárodních škol po celém světě (American International Schools, British International Schools, Écoles Françaises, Deutsche Schulen, Japanese, Chinese atd.). Školy se sdružují do asociací a mají prostupná kurikula, která jsou tvořena speciálně pro mezinárodní prostředí. Nevýhodou je poměrně vysoké školné, které však pracovníkům zastupitelských úřadů hradí státy, a zahraničním pracovníkům obvykle firmy. Díky velké expanzi mezinárodních škol v posledních 20 letech vzniká množství odborných publikací, které se zaměřují na kvalitu, perspektivu, kurikulum a ostatní aspekty fenoménu mezinárodních škol. (*Bates: Schooling Internationally 2011, Sears: A Handbook for Teachers in International Schools 1998, Hayden: International Education 1998*).

Podrobněji o mezinárodních školách pojednává kapitola 3.3

- **Školy zřizované při diplomatické misi nebo zastupitelským úřadem**

Podle MŠMT momentálně existuje pouze jediná česká škola zřízená při diplomatické misi, a to v Moskvě.

- **Evropské školy**

Evropské školy vznikly primárně pro potřeby pracovníků Evropské unie, Česká republika se připojila k Úmluvě o statutu evropských škol v roce 2004. Jedná se o síť škol, které působí v místech, kde sídlí instituce EU. Podle MŠMT je kurikulum (kromě výuky mateřského jazyka) společné a sestavuje ho Rada inspektorů Evropské komise. Jedná se o syntézu národních kurikul tak, aby děti mohly po návratu pokračovat v mateřské škole. České sekce působí na Evropských školách v Bruselu, původně první stupeň, od školního roku 2011/12 i druhý stupeň, a dále v Lucemburku. (podle MŠMT)

Pokud děti navštěvují jinou než Evropskou školu nebo Českou školu v Moskvě, pak se vzdělávají v jiném, než českém jazyce. Před rodiči pak vyvstává problém, jak děti učit češtině. Pokud vycházíme z předpokladu, že děti jsou zapsány v české kmenové škole, mají k dispozici veškeré učebnice a učební materiály pro výuku českého jazyka, literatury a českých reálií.

Momentálně záleží na rodičích, zda děti učí, případně najdou jinou cestu, jak jim znalosti mateřského jazyka a reálií zprostředkovat. Rodiče buď mohou sami děti vyučovat, případně jim, tam, kde je větší česká komunita, najít učitele. Od roku 2003 také v 15 městech na světě působí Česká škola bez hranic (ČŠBH). Tato organizace je koordinována občanským sdružením ČŠBH a její pobočky zakládají dobrovolníci se zájmem o výuku českého jazyka. Je určena dětem od 18 měsíců do 15 let, v zahraničí má statut neziskové organizace při současné registraci jako krajanského sdružení u MV ČR z důvodu možnosti získat příspěvek na činnost od MŠMT ČR. Stanovy ČŠBH upravují požadavky na minimální počet žáků, vzdělání učitelů, prostory atp. ČŠBH také poskytuje množství nápadů a materiálů online, včetně poradny a diskusního fóra pro rodiče. ČŠBH je velmi oblíbená zejména u krajanů žijících trvale v zahraničí, případně další generace emigrantů, kteří opustili Československo ve vlnách 1948, a dále 1968. Úspěšná činnost pobočky je závislá na dlouhodobém, ideálně trvalém pobytu provozovatele v daném místě. Většina českých rodin v zahraničí však žije mimo dosah ČŠBH, a tak hlavní břemeno učit děti českému jazyku spočívá na rodičích.

Bylo by velmi přínosné, kdyby MŠMT zpracovalo metodiku pro rodiče, případně e-learningové kurzy pro děti, aby toto vyučování bylo efektivní a pro děti přínosné. Je otázkou, kolik rodičů je zároveň aprobovanými učiteli českého jazyka. S

problematikou výuky mateřského jazyka u dětí, které se vzdělávají v jiném, než v rodném jazyce, se pochopitelně potýkají nejen české rodiny, ale i ostatní rodiny žijící v zahraničí a různé zahraniční komunity mají rozdílné mechanismy, jak dětem rodný jazyk zprostředkovat. Obvykle záleží na velikosti komunity v dané lokalitě a její aktivitě, v mnoha případech (např. Nizozemí, Belgie) za výrazné podpory domácích ministerstev školství.

Výše uvedený nástin problematiky výuky mateřského jazyka u dětí, které se vzdělávají v jiném než rodném jazyce, ilustruje komplexitu problému života v zahraničí, přičemž samotný proces adaptace v zahraniční škole je pouze jeho součástí.

3. 3 Mezinárodní školy

3. 3. 1 Charakteristika

Mezinárodní škola většinou poskytuje vzdělání pro děti ve věku 6-18 let, příp. 3-18, zahrnuje-li i předškolní sekci. Odpovídá tedy české základní škole (1. a 2. stupni) + škole střední s všeobecným zaměřením (*americká High school, britská Secondary school, francouzská Lycée aj.*), případně s mateřskou školou.

Počet mezinárodních škol v posledních letech prudce narůstá. Někteří odborníci ve vzdělávání hovoří v souvislosti s mezinárodními školami dokonce o globálním průmyslu. Příčina spočívá jednak v migraci obyvatel a dále v bohatnutí středních tříd zejména v Asii, ale i Africe (Bates, 2011, s.1). Mezinárodní vzdělání tak přestává být výsadou pro privilegované vrstvy, ale stává se dostupnějším širším vrstvám.

Mezinárodní školy se liší velikostí, vzdělávacími programy i složením studentů. Ve většině škol převažují studenti z expatriatských rodin (tzn. rodin žijících mimo svou vlast) s vysokým socioekonomickým statusem. Studenti obvykle zůstávají 2-3 roky a do ročníku mohou nastoupit i během školního roku. Studenti mezinárodních škol se liší v úrovni schopností, dovedností, vyspělosti a motivace. Studenti přicházejí s různou úrovní znalosti vyučovacího jazyka, z různého prostředí a s rozdílnými školními zkušenostmi. (Sears, 1998, s.18). U mezinárodních škol, které mají 1500 a více studentů, často dosahuje počet národností studentů až 90, u malých škol, s počtem cca. 200 studentů, je nezřídka až 30 různých národností. (podle Haldimann in Hayden a Thomas, 1998, s. 132)

Některé mezinárodní školy mají velké procento studentů z hostitelské země. Složení učitelského sboru je různorodé, zejména z hlediska věku a vzdělání. U mezinárodních škol s vyučovacím jazykem angličtinou se jedná o rodilé mluvčí (angličtina je tedy jejich mateřský jazyk). Důvody, které učitele na mezinárodní školy přivádějí jsou obdobné jako u jiných lidí, kteří se rozhodnou pro život v zahraničí, zájem o život v jiné kultuře, sňatek, osobní důvody atp. Ačkoliv panují rozpory v přesné definici mezinárodní školy a mezinárodního vzdělání, školní populace mezinárodní školy se obvykle vyznačuje následujícími rysy:

- **Mnohonárodnostní složení**
- **Poměrně vysoký obrat studentů**
Uvádí se, že až 1/3 studentů se každý rok mění, většinou rodina následuje profesní dráhu rodiče/ rodičů.
- **Vysoká pravděpodobnost, že student nedokončí vzdělání ve stejné zemi, kde začal.**
Student se spíše s rodinou odstěhuje do další cizí země, nebo studium dokončí zpátky doma.
- **Vysoká pravděpodobnost, že kulturní vývoj žáků bude ovlivněn kulturou hostitelské země stejně jako množstvím dalších kultur.**
(Langford in Hayden a Thompson, 1998, s.29)

C. Sears popisuje profil studenta mezinárodní školy:

- Obvykle má úspěšné rodiče, kteří kladou vysoké požadavky na vzdělání svého dítěte.
- Rodina, která se neustále stěhuje (*angl. „Mobile Family“*), vybírá pro dítě školu se světovým jazykem, aby byla zajištěna kontinuita vzdělání v dalších zemích.
- Tato rodina obvykle preferuje angličtinu, kterou považuje za přínosnou a perspektivní pro dítě.
- Rodiče těchto studentů si obvykle vysoce cení své kultury a jazyka.
- Cílem mezinárodního vzdělání je dát těmto studentům možnost vzdělávat se ve světovém jazyce (nejčastěji angličtině) bez snižování významu rodného jazyka a kultury.
(Sears, 1998, s.19)

V kontextu adaptace dítěte na školu je důležité i kurikulum mezinárodní školy. Dítě se totiž nepřizpůsobuje pouze sociálnímu prostředí, ale i obsahu učiva, který nemusí být totožný s jeho dosavadním, a v mnohých případech na původní ani nenavazuje. V současné době se kurikula jednotlivých škol liší, jedná se spíše o modifikovaná národní kurikula s interkulturními prvky (např. americké, britské mezinárodní školy vyučují americkou/ britskou historii), ovšem nabízejí i mezinárodní zkoušky. Spíše však studenty připravují pro další studium v rámci jejich národního školského systému (Sears, 1998, s. 114). V posledních dvaceti letech odborná veřejnost vyvíjí tlak na vznik mezinárodního kurikula, které by usnadnilo jednak prostupnost mezi školami a dále vstup do terciárního vzdělávání napříč zeměmi. Tlak na vytvoření tohoto kurikula je patrnější po zavedení mezinárodní maturitní zkoušky (*angl. International Baccalaureate – IB*), již kvalitní mezinárodní školy nabízejí, a na jejímž výsledku záleží přijetí studenta na univerzitu. Kurikulum je tedy zpětně revidováno a přetvořeno tak, aby obsahem odpovídalo požadavkům na mezinárodní IB program (viz. Fox in Hayden a Thompson, 1998, s. 69). Ovšem jak poukazuje K. Bartlett, pokud má být program IB skutečně úspěšný, pak musí být vytvořeno konzistentní (mezinárodní) kurikulum, které začíná již na prvním stupni, kdy si dítě pěstuje základní studijní návyky a vědomostní základnu. (viz. Bartlett in Hayden a Thomson, 1998, s.90)

3. 3. 2 ESL/ EAL program

V předchozích kapitolách byla podrobně nastíněna problematika odlišného kulturního prostředí a jeho dopady na adaptaci dítěte v zahraniční škole. Nejvýznamnějším faktorem pro úspěšnou školní adaptaci dítěte je však osvojení vyučovacího jazyka. Mezinárodní školy disponují programy, které tuto oblast pokrývají. V této kapitole se budu věnovat programu ESL (*zkr. angl. „English as A second Language“ – angličtina jako druhý jazyk, nověji též EAL – „English as An Additional Language“ – angličtina jako další jazyk*), který poskytuje podporu dětem, jejichž rodným jazykem není angličtina. Program je využíván v mezinárodních školách s vyučovacím jazykem angličtinou.

Úroveň znalosti jazyka se u jednotlivých dětí přicházejících do mezinárodní školy značně liší. U předškolních a mladších školních dětí nebývá výjimkou i jeho

úplná neznalost. Na 2. stupni většina škol vyžaduje alespoň minimální znalost, na středním stupni pak většina škol studenty bez znalosti jazyka nepřijímá, s ohledem na náročnost učiva. Učitelé ESL pak studenty dělí do skupin podle úrovně znalostí a věku na *začátečníky*, kteří mohou znát některá slovíčka, ovšem nečtou a nepíší, sem patří i tzv. „falešní začátečníci“, kteří sice mohli být angličtině již vystaveni, ale prokazují nedostatečnou znalost. Další skupinou jsou *středně pokročilí*, kteří vykazují určitou úroveň angličtiny v běžném styku přiměřenou svému věku, ale zaostávají v psaném a čteném projevu, a dále *pokročilí*, což jsou studenti, kteří mluví, čtou i píší v daném jazyce, ovšem jejich jazykové schopnosti je třeba prohloubit, aby mohli bez obtíží v tomto jazyce studovat.

Úroveň znalosti jazyka, která je potřebná k osvojení si učiva, je rozdílná od úrovně běžné sociální interakce. Teorii rozdílnosti těchto úrovní zpracoval J. Cummins a označil je **BICS** (angl. zkratka pro „*basic interpersonal communication skills*“ – *dovednosti pro základní mezilidskou komunikaci*) a **CALP** (angl. zkratka pro „*cognitive/academic language proficiency*“ – *kognitivní/akademická jazyková dovednost*), přičemž BICS umožňuje komunikaci v běžných sociálních situacích a CALP předpokládá vyšší úroveň kognitivních schopností a umožňuje používat jazyk jako prostředek osvojení nových poznatků (Cummins in Sears, 1998, s.42). Nedostatečná úroveň znalosti jazyka jednak znemožňuje studentovi komunikaci, ale způsobuje mu zejména problémy s porozuměním instrukcí. Student tedy namísto, aby se soustředil na řešení problému samotného, tráví čas tím, že se snaží porozumět zadání.

Faktory, které ovlivňují učení se novému jazyku u dětí v cizojazyčném prostředí, popisuje C. Sears:

- Osobnost dítěte, kognitivní schopnosti a předpoklady
- Vysoká motivace, podpora rodiny
- Adekvátní expozice novému jazyku
- Komunikace s dítětem na přiměřené jazykové úrovni
- Rozvoj jazykových kompetencí v rodném jazyce (Sears, 1998, s. 66)

Rozvíjení rodného jazyka dítěte přispívá k úspěšnému pokroku v osvojování jazyka dalšího. Dítě, které rozvíjí kompetence v rodném jazyce, pak tyto kompetence a strategie přenáší do dalších jazyků. Přenos (angl. *transfer*) používá dítě zpočátku jako mechanismus osvojení si nového jazyka (např. v oblasti syntaxu, intonace, slovní

zásoby). Učitelé ESL často identifikují podobné gramatické jevy (chyby), opakující se u dětí týchž národností.

Osvojování druhého jazyka pak probíhá v určitých fázích, není tedy plynulé. Největší obavy u rodičů a učitelů působí tzv. „tiché období“ („*silent period*“), mnoho dětí totiž potřebuje určitý čas k tomu, než se odváží v cizím jazyce mluvit. Trvá-li toto období delší dobu (více než několik týdnů), je na místě přizvat poradce, který může dítěti v závislosti na věku nabídnout strategie, např. formou her. U některých dětí dochází k rychlému pokroku, který je vystřídán obdobím stagnace, kdy dítě zdánlivě nejeví žádný postup. Toto období může být způsobeno jednak únavou, nebo potřebou konsolidace nabytých znalostí.

Samotný program ESL/EAL může být v různých školách praktikován rozdílným způsobem. Může se jednat o samostatný vyučovací předmět, který je u dítěte zařazen namísto běžné angličtiny. Obvykle učitel vytvoří skupinu (třídu) dětí v rámci jednoho ročníku. Učitel jazyk dětem zprostředkovává formou různých aktivit, her, v závislosti na věku dítěte. Tím, že jsou děti v prostředí vrstevníků s obdobnou znalostí, reagují lépe a dosahují rychlejšího pokroku v osvojování si jazyka, než v rámci své běžné třídy, kde jsou konfrontovány s dětmi s výbornou znalostí. Program ESL/EAL může být též prováděn individuálně. Učitel ESL se pak individuálně věnuje dítěti, opět obvykle v době, kdy probíhá jazyková výuka u ostatních žáků. Ve vyšších ročnících je pak u žáků s nedostatečnou znalostí angličtiny předmět ESL/EAL často vyučován namísto dalšího cizího jazyka. Pokud student neprokáže dostatečnou úroveň znalosti jazyka (angličtiny), další cizí jazyk obvykle nemůže absolvovat.

3. 3. 3 Rozmíst'ování dětí do tříd

Mezinárodní školy mají pro umíst'ování dětí do tříd velmi podobnou politiku. Umístění dítěte do třídy by mělo odpovídat jednak potřebám dítěte a jednak potřebám školy. Dítě bývá zařazeno do ročníku, kterému odpovídá věkem, a to mnohem striktněji, než v českých školách, kde je obvyklý odklad školní docházky. Některé školy ve výjimečných případech umístí dítě do nižšího ročníku, pokud k tomu shledají pádné důvody, zejména nedostatečnou jazykovou vybavenost, určitou roli hraje i fyzická vyspělost dítěte. V mezinárodní škole pak složení třídy musí být jazykově vyvážené, aby v některých třídách nepřevažoval počet dětí hovořících jedním jazykem (např. hostitelské země), což brání jednak pokroku studentů v postupu ve

vyučovacím jazyku a dále to negativně ovlivňuje sociální klima třídy. Vzhledem k velkému obratu studentů, se obvykle každý rok vytváří nové kmenové třídy v rámci ročníku. Znamená to, že každý rok jsou studenti v rámci ročníku přerozdělováni do nových tříd. Tím se zabraňuje utvoření jádra třídy, které je neprostupné pro nové studenty. Každý rok se tedy kolektiv třídy tvoří znovu za účasti nových studentů. Pro pozitivní klima ve třídě a zejména usnadnění adaptace novým studentům se, zejména ve vyšších ročnících, pořádají na počátku školního roku několikadenní výlety s turistickou, sportovní nebo kulturní tematikou. Primárně slouží k vzájemnému seznámení a vytvoření kolektivu třídy v neformálním prostředí.

3. 3. 4 Taktiky učitele

Učitelé mají k dispozici různé nástroje, jimiž mohou přispět k tomu, aby adaptaci dítěti usnadnili.

- *Prostředí třídy*

Učitel může napomoci optimální atmosféře ve třídě vhodným rozmístěním nábytku, tak, aby vyhovovalo interakci mezi učitelem a dětmi a dále mezi dětmi samotnými, podnětnými materiály (plakáty na stěnách, u menších dětí různými předměty atp.)

- *Role učitele*

Ve třídě, kde se vyskytují děti s nedostatečnou znalostí jazyka, by se měl učitel soustředit na dodržování určitých pravidel chování mezi studenty, např. toleranci k chybám, zamezení vysmívání se, poskytnutí více času na formulaci odpovědi. Je důležité vytvářet pozitivní atmosféru, povzbuzovat dítě, aktivně ho vyzývat k účasti v diskuzích navzdory jeho slabší znalosti jazyka. Dítě je třeba považovat za rovnocenného partnera ostatním dětem a usilovat o to, aby svoji horší znalost jazyka nepovažovalo za hendikep. Učitel v mezinárodní škole se dostává do kontaktu s dětmi s různým kulturním zázemím a dále se zkušenostmi z rozdílných školských systémů. Je tedy nutné identifikovat, zda se dítě dosud vzdělávalo v učebním stylu, který je spíše orientován na žáka, nebo v autoritativním stylu. V závislosti na stylu dosavadní výuky je třeba citlivě zvolit individuální přístup a styl pro dané dítě a zpočátku se snažit zadávat instrukce tak, aby byly blízké dosavadnímu učebnímu stylu dítěte. Postupně lze tyto postupy obohacovat. Některé děti jsou zvyklé na přesné instrukce a nekladou dotazy, ani pokud si nevědí rady, jiné děti očekávají přímou interakci.

Nejlepších výsledků učitel dosáhne, respektuje-li zpočátku učební styl dítěte, který mu vyhovuje, pakliže je to možné.

- *Pomoc vrstevníka*

U nových dětí s nedostatečnou znalostí jazyka je dobré poskytnout podporu vrstevníka, tzn. u mladších dětí určit 2-3 spolužáky s dobrou znalostí vyučovacího jazyka, které v prvních dnech budou novému dítěti pomáhat, provázet ho a vysvětlovat mu chod školy. U starších dětí je lepší, jedná-li se o dobrovolníky. Při obtížnější adaptibilitě dítěte lze poskytnout (pokud je to možné) pomoc spolužáka stejné národnosti, aby alespoň pro začátek dítěti překládal nejjednodušší věci.

- *Rutina*

Pro děti je velmi uklidňující, pokud se opakují stejné skutečnosti. Ať už se jedná o uspořádání třídy, struktury vyučovací hodiny, nebo používání stejných frází při zadávání domácího úkolu. Používání stejných instrukcí pro stejné aktivity napomáhá smysluplnému osvojování si jazyka. (volně podle Sears, 1998, s. 85)

3. 3. 5 Studenti se speciálními potřebami

Jak bylo řečeno výše, mezinárodní školy mají velmi propracovaný program pro studenty s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (ESL/EAL program). Do skupiny studentů se speciálními potřebami však patří zejména děti s poruchami učení a/nebo chování, a dále výjimečně nadaní studenti. Evropská rada mezinárodních škol (*European Council of International Schools*), nejstarší a největší organizace, která sdružuje mezinárodní školy, si proto vytyčila zpracování programu pro studenty se speciálními potřebami jako jednu ze svých priorit a požadavek na realizaci zařadila do programu akreditace mezinárodních škol. Usiluje-li tedy mezinárodní škola o akreditaci ECIS, musí poskytovat program pro studenty se speciálními potřebami. (Hayden a Thompson, 1998, s. 133). Podpora, kterou mezinárodní školy svým studentům v této oblasti poskytují, se týká zejména dětí s poruchami učení. Ty se mohou účastnit programu LRC (z angl. „*Learning Resource Center*“). Tento program může být realizován buď formou předmětu (stejně jako ESL), kam student dochází a LRC učitel mu pomáhá revidovat probranou látku z ostatních předmětů, příp. dopředu procházet určité materiály, aby student došel k předporozumění. Program LRC též může probíhat formou doučování. Poruchy chování pak obvykle řeší výchovný

poradce. V mezinárodních školách je odděleno výchovné poradenství od studijního poradenství.

Jako optimální program pro studenty se zvláštními potřebami vytvořila ECIS program „Optimal match”. Ten je založen na Vygotského zónách nejbližšího vývoje a základními prvky tohoto programu jsou:

- zřetel jedinečnosti, rozdílnosti lidských jedinců
- zřetel individuálního vývoje
- pozitivní přístup k odlišnosti studenta, který umožňuje rozvoj jeho potenciálu
- nezbytnost komunikace mezi školou a rodinou vzhledem k rozdílu mezi výkonem studenta se spec. potřebami a očekáváním od něj
- citlivý profesionální přístup učitele umožňující studentovi se spec. potřebami najít individuální cesty k úspěchu a naplnění (Haldimann in Hayden a Thompson, 1998, s. 134)

Mezinárodní školy tedy poskytují studentům se speciálními potřebami nezbytnou podporu, ovšem spíše v oblasti poruch učení a chování. Studentům, kteří disponují nadměrným nadáním, se taková pozornost nevěnuje, což je patrné i z mála publikovaných článků na toto téma v časopise *International Schools Journal*. Miller dokonce tvrdí, že “mezinárodní školy mají tendenci zanedbávat hledání a rozpoznávání nadměrně nadaných dětí mezi svými žáky” (Miller in Hayden a Thompson, 1998, s. 133).

3.3. 6 Extrakurikulární aktivity

Mimoškolní aktivity představují jeden ze způsobů, jak dítěti usnadnit adaptaci v novém sociálním a jazykovém prostředí. Může se jednat o sporty, umělecké nebo technické aktivity. Neformální prostředí zbavuje dítě stresu z chyb, kterých se v jazyce dopouští, a dále navozuje ideální způsob pro vytváření nových vztahů. Důležitým aspektem u zájmových aktivit je i fakt, že dítě může zažívat úspěch bez ohledu na nedostatečnou jazykovou vybavenost. V některých kulturách, zejména asijských, se mimoškolní aktivity (kromě sportů) netěší velké oblibě, neboť jsou považovány spíše za ztrátu času a odbíhání od školních povinností. (volně podle Sears, 1998, s. 111). Pokud zájmové aktivity děti těší a naplňují, měli by je jak učitelé, tak rodiče u dětí podporovat, a to i navzdory obtížím v učení.

4. Případová studie

4.1 Metodologie a cíle výzkumu, charakteristika zkoumaného vzorku

Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem je analýza faktorů, které adaptaci dětí na školní prostředí v cizí zemi ovlivnily, a to z pohledu rodičů, učitelů a dětí samotných.

Dílčí cíle směřují ke zjištění dopadů adaptace na:

- Studijní výsledky
- Vztahy s vrstevníky
- Rodinné vztahy
- Sebehodnocení dítěte

Teoretická část bakalářské práce je založena na obsahové analýze a komparaci odborné literatury. Empirická část je postavena na výzkumném šetření kvalitativního charakteru. Byla využita technika případové studie. Případové studie dětí obsahují rodinnou, sociální, osobní a školní anamnézu a analýzu faktorů z pohledu dětí, rodičů a pedagogů.

Informace k vypracování byly shromažďovány prostřednictvím kazuistických rozhovorů s rodiči a pedagogy, a narativních rozhovorů s dětmi. K dispozici byla i školní dokumentace jednotlivých dětí.

Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro případovou studii byly vybrány 3 školní děti různého věku, které se přistěhovali do Maďarska z různých zemí a začaly zde navštěvovat mezinárodní školu *American International School of Budapest (AISB)* s vyučovacím jazykem angličtinou. Jedná se o ukrajinskou dívku Anastasiju (7 let, 1. ročník), keňského chlapce Alexe (9 let, 3. ročník) a japonského chlapce Yosukeho (13 let, 7. ročník). Žádné z dětí dosud nemělo angličtinu jako vyučovací jazyk a ve škole AISB byly zařazeny do programu EAL (*podrobně viz. kap. 3.3.2*). Děti pocházejí z různých kultur, dívka Anastasija z bilingvní rodiny. Záměrně byly vybrány děti, u kterých se jedná o první rok v nové škole.

4.2 Případové studie

Dívka Anastasija, 7 let

Rodinná anamnéza

Rodina se skládá z matky, nevlastního otce a dívky. Matka Ukrajinka (32 let) je podruhé vdaná, s otcem Anastasije se nestýká. Nevlastní otec (53 let) je Belgičan, mezi rodiči je tedy velký věkový rozdíl. Dívka má dospělého nevlastního bratra, který s rodinou nežije. Dívka se narodila na Ukrajině, kde s matkou žila do 2 let, pak odešly do Belgie – vlámské části, kde navštěvovala mateřskou školu. Dívka hovoří rusky a vlámsky. Rodiče mají hezký vztah.

Sociální anamnéza

Do Maďarska přišla rodina v srpnu 2012. Nevlastní otec má VŠ vzdělání, v Maďarsku pracuje pro belgickou firmu. Matka SŠ je v domácnosti. Rodina se přistěhovala týden před začátkem školního roku, otec ihned nastoupil do zaměstnání. Před samotným příchodem v lednu 2012 rodiče dívku přihlásili do AISB školy, dívka tedy předem věděla, do jaké školy jde, školu navštívila. Rodina žije v Budapešti v rodinném domě, dívka má vlastní pokoj, do školy jezdí školním autobusem. V rodině se hovoří vlámsky, matka s dcerou rusky. Otec ovládá plynně vlámstinu, angličtinu a francouzštinu, částečně ruštinu, matka mluví rusky a vlámsky, částečně anglicky. Matka je součástí ruskojazyčné komunity, která je v Budapešti velmi činná. Zpočátku většina sociálních kontaktů dívky probíhala v rámci této (tedy ruskojazyčné) komunity.

Osobní anamnéza

Podle matky porod proběhl bez komplikací, dívka prodělala běžná dětská onemocnění. Matka nezaznamenala žádné odchylky od normálního vývoje. Po nástupu do MŠ ve 3 letech v Belgii, dívka začala trpět přechodnou koktavostí, zřejmě vlivem nového cizojazyčného prostředí. Po několika měsících koktavost spontánně odezněla. Momentálně je pouze v péči alergologa kvůli alergii na pyl. Dívka je na svůj věk vyšší, sportovní postavy, světlé pleti.

Dívka má velmi dobře osvojené sebeobslužné, hygienické a sociální návyky. Volný čas tráví pohybovými aktivitami. Preferuje individuální sporty. V sociálních vztazích je patrné, že nežije se sourozenci, není zvyklá se příliš dělit. Zpočátku působila nemluvným dojmem, což bylo spíše způsobeno nedostatečnou slovní zásobou než plachostí. Nyní je její vystupování a chování mnohem sebejistější.

Školní anamnéza

Dívka byla do 3 let doma s matkou, pak navštěvovala MŠ v Belgii s vyučovacím jazykem vlámstinou. Počáteční adaptace na školní prostředí bylo obtížné, dívka špatně snášela, že nerozumí a projevila se u ní koktavost. Po cca 2 měsících dívka rozuměla běžným instrukcím učitelky, po 4 měsících koktavost odezněla. Do MŠ dívka chodila ráda, měla tam kamarády, volný čas s matkou trávil zejména v ruskojazyčném prostředí.

Povinnou školní docházku dívka zahájila v 6 letech v AISB škole s vyučovacím jazykem angličtinou. V době nástupu dívka hovořila rusky a vlámsky, před příchodem navštěvovala v MŠ šestiměsíční kurz angličtiny pro děti. Měla tedy slovní zásobu v některých tématických oblastech AJ (zvířata, dny v týdnu, barvy atp.). V americkém školském systému je obvyklé, že děti přicházejí do 1. ročníku s určitou znalostí psaní a čtení, neboť děti s osvojováním čtení a psaní začínají již v předškolním roce v ročníku „Kindergarten” (*tj. poslední ročník MŠ; povinný*). Dívka se uměla podepsat v latině i azbuce, znala všechna písmena vlámské abecedy.

Adaptace dívky z pohledu rodiče

Matka se ke stěhování do nové země (Maďarska) stavěla od počátku velmi pozitivně. Důvod přesunu byl kariérní postup manžela. Matka dívku podle svých slov pozitivně motivovala a zařídila jí kurz AJ v MŠ. Dívka se stěhovat nechtěla, v Belgii měla dobré sociální vazby v MŠ i v komunitě. Matka vyzdvihovala i možnost častějšího kontaktu s rodinou na Ukrajině díky menší vzdálenosti z Maďarska. Podle matky dívka zahájila školní rok se smíšenými pocity. Dívce se líbilo prostředí školy a učitelé jí připadali přátelští.

Před samotným zahájením školního roku se na dni otevřených dveří dívka seznámila s učitelkou a dětmi v budoucí třídě. Matka žádala o zařazení dívky do třídy, kde je jiné rusky mluvící dítě, ale vedením školy jí nebylo vyhověno s poukazem na to, že je v plné kompetenci školy provádět umístování dětí do tříd s nejlepším ohledem na vyváženost tříd a s ohledem na potřeby dětí. Matka pozitivně vnímala fakt, že dívce byla pro počáteční fázi přidělena anglicky mluvící spolužačka, která jí měla pomoci s orientací ve škole a se seznámením s průběhem vyučování. Matka oceňovala spolupráci s třídní učitelkou a učitelem programu EAL (*zkr. angl. English as an Additional language, podrobně kap. 3.3.2*). Matka sama zpočátku trpěla

pocitem, že dceři nemůže dostatečně pomoci kvůli pouze částečné znalosti angličtiny. V počátku byl se školou často v kontaktu otec.

Podle matky se v prvních dnech dívka ve třídě necítila příliš dobře, nedařilo se jí navazovat uspokojivé vztahy s ostatními dívkami a cítila se izolovaná. Dívce se velmi stýskalo a chtěla se vrátit do Belgie. Vyhledávala společnost rusky hovořících spolužaček z jiných tříd a trávila s nimi přestávky na oběd. Díky programu EAL se údajně rychle zlepšovala v angličtině, a po zhruba měsíci podle matky dívka kladněji hodnotila své postavení v rámci sociálních vztahů ve třídě. V průběhu druhého měsíce si dívka našla dobrou kamarádku a s ostatními dětmi ve třídě vycházela uspokojivě.

Z hlediska studijních výsledků dívky matka projevovala velké obavy v oblasti matematiky a psaní, kde údajně dívka nedosahovala takových známek, které by si matka přála. Velkou část volného času byla tedy dívka nucena trávit doučováním, přestože to nevyžadovali učitelé. Matka se netají vysokými nároky na dívku a celkem přísnou výchovou. Od příštího školního roku chce matka dívku zapsat do ruské školy, která o víkendech zprostředkovává ruskojazyčným dětem vzdělání v oblasti ruštiny.

Po 6 měsících školy matka považuje dívku za adaptovanou na nové školní i jazykové prostředí. Za nejkritičtější faktory adaptace své dcery považuje svou nedostatečnou znalost angličtiny, na které ovšem pracuje, dále sociální vztahy ve třídě, zejména mezi dívkami a překonávání rozdílů amerického kulturního prostředí (reprezentovaného školou) a prostředí ukrajinského. Z pohledu dopadů adaptace na rodinné vztahy, matka usuzuje, že náročný začátek rodinu spíše stmelil a pozitivně hodnotí větší angažovanost otce do školních záležitostí.

Adaptace dívky z pohledu pedagogů

Třídní učitelka dívky je americké národnosti, na této škole působí 5 let. Ve třídě je 15 dětí, z toho 3 s minimální znalostí angličtiny. V podobné situaci jako zkoumaná dívka jsou tedy ještě 2 další děti ve třídě. S dívkou se třídní učitelka seznámila na dni otevřených dveří ještě před začátkem školního roku. Během prvního týdne školního roku navrhla dívku zařadit do programu EAL vzhledem k minimální znalosti angličtiny. Učitelka dívce přidělila spolužačku americké národnosti, která je ve škole 3. rokem a prostředí tedy důvěrně zná, aby dívce v prvních týdnech pomohla.

Podle učitelky se dívka zpočátku chovala plaše, nevyhledávala interakci a vyhýbala se i očnímu kontaktu. Učitelka se dívku snažila vtáhnout do aktivit, které nevyžadovaly znalost jazyka, např. projektů v přírodovědě a prezentaci vlastní země. Učitelka dívku hodnotí jako bystré dítě s kladným vztahem k plnění školních

povinností. Z pohledu sociálních vztahů v rámci třídy, se podle učitelky zpočátku dívka necítila příliš dobře. Učitelka několikrát konzultovala situaci s matkou, výchovnou poradkyní a s dětmi ve třídě. Podle učitelky se nejednalo o jazykovou bariéru, spíše jistou odtazitost a rezervovanost dívky a jejímu inklinování k rusky mluvícím dětem z ostatních tříd. Výchovná poradkyně pak částečně eliminovala kontakt dívky s těmito dětmi, aby se dívka měla možnost začlenit do třídního kolektivu. Učitelka uvádí, že zhruba od 3. měsíce školního roku dívka působí v třídním kolektivu spokojeně.

Učitelka kladně hodnotí zájem rodičů o školu, zároveň však zmiňuje vysoké nároky matky, které dívku velmi stresují. Učitelka vnímá rozdílná očekávání matky od školy a přisuzuje je kulturním rozdílům, zejména větší přísnosti a formálnosti ruských/ukrajinských škol. Učitelka spolu s výchovnou poradkyní apelovala na rodiče, aby dívku nepřetěžovali školními přípravami, neboť dívka v prvních týdnech vykazovala velkou únavu a nesoustředěnost ve škole. Učitelka dále neschvalovala tresty za špatné známky, které matka aplikovala.

Podle učitele EAL je dívka velmi bystrá a od počátku vykazovala velký potenciál v jazykové oblasti. K jejímu rychlému pokroku v angličtině přispívá podle tohoto učitele i fakt, že je svědomitá a ctížádostivá. Dívka byla zařazena jednak na předmět EAL, do skupiny 5 dětí na stejné úrovni, a učitel s ní zároveň dále pracuje individuálně v oblasti čtení s porozuměním a psaní. Dívka preferuje ty činnosti, které souvisejí s pohybovou aktivitou, např. divadelní scénky. Učitel předpokládá, že pro dívku bude dostatečné absolvovat EAL program pouze tento školní rok. Testování probíhá vždy 2x ročně a závěrečné testování, na jehož základě může být dívka z programu vyřazena, tedy proběhne na konci školního roku.

Učitelé a výchovná poradkyně považují dívku za úspěšně adaptovanou na nové školní prostředí. Kritické faktory, na kterých se shodují, jsou sociální vztahy ve třídě, očekávání rodičů versus reálný výkon dítěte a kulturní rozdíly pramenící ze zkušeností s jiným vzdělávacím a politickým systémem.

Adaptace z pohledu dívky

Dívka považuje za svůj dosavadní domov Belgie, kde žila od dvou let. Pamatuje si, že když jí rodiče oznámili, že půjdou do Maďarska, tak se těšila, zároveň jí bylo líto, že opustí kamarády a školku, měla úzkou vazbu na svoji učitelku v MŠ. Budapešť s rodiči navštívila v lednu 2012. Byla se podívat ve 3 školách, spolu s rodiči se rozhodla pro AISB, která se jí nejvíce líbila. Do Maďarska se přestěhovala týden

před začátkem školního roku a byla se ve škole seznámit s třídní učitelkou. Podle svých slov se 1. školního dne obávala. Třídní učitelka se jí velmi líbila a připadala jí hodná, nepamatuje si, jak vnímala zpočátku děti.

Dívka uvádí, že si připadala velmi osamělá, stresovalo ji, že nerozumí ani učitelce ani dětem. Byla ráda, že ve škole jsou děti, které mluví rusky a celkem velký počet dětí z holandské a belgické/vlámské komunity. Oceňovala pomoc americké spolužačky, která jí v začátcích pomáhala a seděla s ní ve třídě. Negativně vnímala, že děti si nehrály společně, ale dívky ve třídě preferovaly dívčí skupinky. Měla pocit, že o ni nestojí a nechtějí ji přijmout za členku skupiny, tzv. „party”. Program EAL se jí líbil, mezi skupinou dětí v EAL programu se cítila lépe a měla pocit, že je v tomto předmětu úspěšnější než v ostatních předmětech.

V prvních týdnech jí připadalo, že nemá žádný volný čas na hraní, že se stále musí učit. Veškerý volný čas jí zabírala příprava do školy, přesto neměla pocit, že jí to ve škole jde. Dívka uvádí, že matka nebyla s jejími výkony příliš spokojená, což způsobovalo nepříjemnou atmosféru doma. O víkendu se rodina stýkala s ruskou komunitou, kde si dívka brzy našla kamarádky, což ji těšilo. Po prvním trimestru (*školní rok v 1. – 5. ročníku se dělí na 3 trimestry a nikoliv pololetí*) se přihlásila na atletický kroužek a basketball, což ji těšilo a měla pocit, že je v nějaké oblasti konečně úspěšná. Posléze si našla kamarádku ve třídě a uvádí, že vztah s ostatními dětmi se zlepšil. Momentálně se cítí ve třídě dobře, osobně má pocit, že jí škola jde a baví, považuje se za rovnocennou členku třídního kolektivu, působí vyrovnaným dojmem. Jako nejobtížnější okolnost příchodu do nové školy identifikuje neznalost jazyka a získávání nových přátel. Z pohledu rodinných vztahů uvádí, že v současnosti rodina tráví více času spolu, než tomu bylo v Belgii, kde bývala spíše s matkou v ruské komunitě. Uvádí, že se jí oproti minulosti více věnuje otec, který jí pomáhá s domácími úkoly.

Alex, 9 let (Chlapec A)

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z keňské rodiny, má 3 sourozence. Staršího bratra (15 let), starší sestru (14 let) a mladší sestru (5 let). Rodina přišla z Nairobi, kde žila v těsném kontaktu se širokou rodinou otce. Rodina hovořila svahilsky, před stěhováním do Evropy otec začal doma hovořit anglicky, matka se přizpůsobila a hovoří tedy s dětmi doma anglicky, ovšem s omezenou slovní zásobou a gramatikou. Matka uvádí, že otec

změnou jazyka chtěl dětem usnadnit přechod na nové jazykové prostředí. Otec hovoří anglicky plynně. V rodině je patrný patriarchální model, matka nemá přílišné rozhodovací pravomoce, chlapci jsou preferováni otcem, ale i matkou. Otec má vysokou autoritu u dětí, matka ve výchově působí bezradným dojmem. Rodina vyznává křesťanské náboženství.

Sociální anamnéza

Do Maďarska přišla rodina těsně před začátkem školního roku v srpnu 2012. Otec má VŠ vzdělání, pracuje pro OSN, do Maďarska byl tedy OSN přidělen. Matka má ZŠ vzdělání, je v domácnosti. Rodina žije v rodinném domě, poměrně daleko od školy, chlapec sdílí dětský pokoj se starším bratrem. Rodina si pronajala nezařízený dům a s sebou si přivezla pouze osobní věci a dům je po 6 měsících stále ještě téměř nezařízený. V dětském pokoji jsou pouze postele a osobní věci dětí, oblečení je složené na zemi a domácí úkoly si děti střídavě dělají u jídelního stolu v kuchyni. Do školy děti vozí otec autem, odpoledne chlapce a jeho mladší sestru vyzvedává matka, která jezdí MHD. Sourozenci mezi sebou mají neuspořádané vztahy, starší děti se vymezují vůči mladším i vůči matce.

Osobní anamnéza

Podle matky se jednalo o náročný porod, přestože dítě nebylo kříšeno a nemělo žádné poporodní komplikace. Matka uvádí, že chlapec byl od novorozeneckého věku neklidný a dráždivý. Matka dále uvádí, že v době porodu chlapce již měla 2 starší děti a měla pomocnice v domácnosti a chůvu pro děti, která s chlapcem trávila většinu času. Matka udává, že chlapec vážněji nestonal, nezaznamenala u něj žádné odchylky od normálního vývoje, pouze ho označuje v porovnání se svými ostatními dětmi za živé, resp. „zlobivé“ dítě.

Chlapec má dobře osvojené hygienické návyky, mírně zaostává v návycích sociálních. Má problémy s rozlišováním chování vůči spolužákům a učitelům, často se chová nepatřičně vůči dospělým. Chlapec vyhledává pohybové aktivity, zejména míčové hry, vyniká ve fotbale. Snadno navazuje kontakty, rád je středem pozornosti.

Školní anamnéza

Chlapec nenavštěvoval žádné předškolní zařízení, v 6 letech nastoupil do základní školy v Nairobi. Podle matky se jednalo se o menší soukromou školu s vyučovacím jazykem svahilštinou a vyučovala se zde i angličtina, nejednalo se však o vyučovací jazyk, pouze předmět. Chlapec se na školu adaptoval velmi obtížně, odmítal se přizpůsobit školním povinnostem. Postupně si na školu zvykl, ale některé

povinnosti odmítal plnit a měl kázeňské problémy. Ve škole panovala přísná disciplína a podle matky byl chlapec postihován jednak ve škole kázeňskými tresty, dále doma otcem, příp. samotnou matkou. Do americké školy AISB v Maďarsku nastoupil chlapec do 3. ročníku, s malou znalostí angličtiny, která se spíše projevovala běžnými sociálními frázemi, než ucelenou slovní zásobou.

Adaptace chlapce z pohledu rodiče

Matka uvádí, že ze stěhování do Maďarska měla velké obavy. Dosud nikdy nevycestovala z Afriky. Pozitivně vnímala fakt, že Maďarsko je na rozdíl od Keni relativně bezpečná země. Oceňovala možnost výborného vzdělání pro své děti. Bohužel samotný pobyt v Maďarsku vnímala velmi negativně. Sama si na život v nové zemi nezvykla a novým okolnostem se příliš nepřizpůsobila. V běžných sociálních situacích byla často bezradná a ani pomoc školy a komunity ostatních rodičů osobně nepovažovala za přínosnou. V průběhu rozhovorů se ukázalo, že negativní postoj matky k hostitelské zemi je kombinací nového kulturního prostředí umocněný prudkým poklesem životní úrovně rodiny a celkově rozdílným životním stylem oproti životu v Keni. Vzhledem k levné pracovní síle v Keni měla rodina kuchařku, chůvu a řidiče a zároveň otec disponoval výborným platem. V Maďarsku si rodina obdobné výhody nemohla dovolit, z čehož pramenila frustrace a bezradnost matky.

Matka uvádí, že chlapec se do nové školy těšil. Škola byla vybrána otcem, který Maďarsko navštívil během jara 2012. Chlapec školu poprvé navštívil 1. školní den. Podle matčiných slov se ve škole chlapci líbilo, kladně hodnotil třídního učitele, hezké prostředí a zejména sportovní zázemí školy. V prvním týdnu rodiče kontaktoval třídní učitel kvůli zařazení do programu EAL a dále kvůli otestování chlapce na poruchy učení/chování. Matka uvedla, že tuto problematiku se školou řešil otec. Chlapec byl následně zařazen do programu EAL (*angl. zkratka pro English As an Additional Language, podrobně kap. 3.3.2*) a LRC (*angl. zkratka pro Learning Resource Center – program pro děti s poruchami učení*). Matka považovala tuto péči za přehnanou, osobně spíše preferovala přísnější postihy za kázeňské přestupky než cílenou pomoc ve specifických oblastech. Problémy s chováním osobně přisuzovala nedostatku pohybových aktivit chlapce. Podle matky se chlapec v nové škole přizpůsobil velmi snadno. Za rizikové faktory označila kulturní prostředí a zejména podnebí, kvůli kterému byl chlapec v počátku často nemocný. V sociálních vztazích chlapce nezaznamenala žádné problémy, z hlediska rodinné situace pak uvedla, že

rodina netrávila příliš času pohromadě, vzhledem k pracovní vytíženosti otce a zejména jeho častým služebním cestám.

Adaptace chlapce z pohledu pedagogů

Chlapcův třídní učitel je Kanadčan (47 let), který v AISB učí 8 let. Ve třídě je 14 dětí, chlapec je jediný z Afriky. První kontakt učitele s chlapcem proběhl 1. školní den. Učitel uvedl, že se jedná o živého, komunikativního a pohybově nadaného chlapce. V prvním týdnu třídní učitel navrhl zařazení chlapce do programu EAL a zároveň doporučil otestovat chlapce na poruchy učení. Podle učitele bylo poněkud komplikované vykomunikovat celý proces s rodiči. Podle učitelových slov matka nedostatečně rozuměla celé situaci a otec testování nepovažoval za zásadní. Nakonec otec souhlasil i s neurologickým vyšetřením a chlapci byl diagnostikován syndrom ADHD a dyslexie. Následně byl chlapec ještě zařazen do programu LRC (*angl. zkratka pro Learning Resource Center – program pro děti s poruchami učení*), kde se mu věnuje speciální pedagog.

Třídní učitel pozitivně hodnotí nadšení chlapce pro školu, chlapec působí dojmem, že do školy chodí rád. Se zájmem se účastní veškerých aktivit, po skončení vyučování nechce školu opouštět. Chlapcovu školní úspěšnost negativně ovlivňuje porucha koncentrace, což se učitel snaží individuálním přístupem minimalizovat. Chlapec má podle učitele jiné sociální návyky než ostatní děti, často své spolužáky svým chováním rozčiluje. Chlapec nerespektuje soukromí ostatních, bere si bez dovolení věci ostatních, jí bez dovolení cizí svačiny. Chlapec je mnohem kontaktnější než ostatní děti, často vyhledává fyzický kontakt, bývá iniciátorem třídních potyček. S chlapcem pracuje školní psycholog/poradce na zvládání agresivních projevů chování. Učitel uvádí, že chlapec měl zpočátku problém zorientovat se v sociálních vztazích. Přátelské chování učitele v chlapci vzbuzovalo pocit, že nemusí učitele respektovat a znejišťovalo ho. Podle učitele chlapec vykazoval známky toho, že byl zvyklý na autoritativní úlohu učitele.

Podle učitele LRC se chlapec díky speciálním cvičením značně zlepšil v mluveném i psaném projevu, a tedy i prospěchu. Učitel dále uvádí, že by zlepšení mohlo být patrnější při lepší spolupráci školy a rodiny a speciální domácí přípravě, která však kvůli komunikaci s matkou zaostává.

Třídní učitel uvádí, že soustavným vysvětlováním chování chlapce a ostatních dětí, chlapec momentálně chápe fungování školy i třídního kolektivu, s ostatními dětmi má konflikty méně často a v učení s pomocí programu LRC dobře prospívá. Za

nejrizikovější faktory v chlapcově adaptaci považuje rozdílnost dosavadní zkušenosti se školou a kulturní odlišnosti, kterou si chlapec nese. Podle učitele LRC je to pak rodinná situace, kdy matka chlapci nevěnuje dostatek času, který by potřeboval.

Adaptace z pohledu chlapce

Chlapec uvádí, že se na život v Maďarsku těšil, zjistil si dopředu informace o Maďarsku i Budapešti. S rodinou se přistěhoval 2 dny před začátkem školního roku. Chlapec uvádí, že se mu nový dům příliš nelíbil, oproti domu v Nairobi byl studený a strohý, stejně popisuje i Maďarsko, resp. Budapešť – málo barev a zeleně. Do školy se těšil, fotografie školy znal z internetu od starších sourozenců.

První školní den proběhl podle chlapce dobře. Chlapec byl překvapen, že se učitelé usmívají a jsou přátelští k dětem, podívoval se, že samy děti učitele oslovují. Chlapec uvedl, že byl překvapen jinou organizací vyučovacího dne, byl zvyklý na ranní nástup a modlitbu, oceňoval 2 delší přestávky s možností hrát si venku. Učitel se chlapci líbil, spolužáci také. Přestože chlapec neměl dostatečnou slovní zásobu, sám to nevnímal jako problém. Své zařazení do programu EAL i LRC považoval za formu pomoci, aby dosáhl lepších výsledků. Chlapec uvedl, že spolužáci mu připadali poněkud odtaziť, podívoval se, že někteří se vymezovali vůči jeho formám pozdravu (fyzický kontakt). Chlapec se podle svých slov chtěl stát vůdcem chlapecké „party“, protože dle svého úsudku nejlépe ovládal fotbal a byl nevyšší ve třídě. Zpočátku ho trápilo, že ostatní chlapci ho jako vůdce nepřijali, přestože ve třídě žádný jiný vůdce nebyl. Poté, co se přihlásil na mimoškolní aktivitu fotbal, vnímal i vztahy ve třídě mnohem klidněji. Chlapec si částečně uvědomuje, že má problémy s chováním, příliš nerozumí tomu, proč některé projevy jeho chování jsou zdrojem těchto problémů. Pozitivně oceňuje třídního učitele, který mu vše vysvětluje a podle chlapcových slov mu hodně pomáhá. Za největší problém po příchodu do Maďarska považoval počasí, resp. neustálé chladno, které pociťoval v prvních měsících bez ohledu na oblečení, které měl na sobě. Dále okolnost, že matka je stále unavená a nemá dobrou náladu, rodina nemá řidiče, tudíž pokud je otec v práci, tak jsou děti s matkou doma. Jako další problém uvedl nedorozumění, která měl zpočátku se spolužáky, aniž chápal, čím jsou způsobená.

Yosuke, 13 let (Chlapec Y)

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z japonské rodiny, která dosud žila v Tokiu. Rodina se skládá z otce, matky, chlapce a mladšího bratra (10 let). Vztahy mezi sourozenci jsou dobré. Rodina vyznává tradiční japonské hodnoty.

Sociální anamnéza

Rodina následovala otce v jeho kariérním postupu, otec (VŠ) pracuje v japonské firmě v Budapešti. Matka (VŠ) v Japonsku pracovala na plný úvazek, nyní je v domácnosti a aktivně se podílí na činnosti japonské komunity, zejména charitativní činnosti. Rodina doma hovoří japonsky. Otec dále hovoří plynule anglicky, matka má částečnou znalost, zejména pasivní.

Rodiče se na přechod do nového prostředí připravovali, obě děti pozitivně motivovali. Matka uvádí, že hlavním důvodem stěhování do Evropy/Maďarska byla možnost získat kvalitní vzdělání pro oba chlapce. Školu srovnatelné kvality by v Tokiu svým dětem nemohli uhradit, v Budapešti je školné hrazené firmou, kde otec pracuje. K výběru školy tedy rodiče přistupovali velmi pečlivě. Přestože v Budapešti funguje japonská základní + střední škola, rodiče vybrali pro své děti mezinárodní školu s vyučovacím jazykem angličtinou (AISB). Ze všech zkoumaných rodin, disponovala tato rodina největším množstvím informací o škole (vzdělávacím programu, akreditaci školy, kurikulu, vzdělání učitelského sboru, členství školy v mezinárodních asociacích, úspěšnosti absolventů v přijímání k terciárnímu vzdělání).

Chlapec se s rodinou přistěhoval 2 týdny po začátku školního roku, tedy v září 2012. V Budapešti žije poměrně daleko od školy, v bytovém domě spolu s dalšími 3 japonskými rodinami. Chlapec má vlastní zařízený pokoj, do školy dojíždí spolu s bratrem školním autobusem. Rodina se intenzivně stýká s japonskou komunitou.

Osobní anamnéza

Matka uvedla, že až do porodu pracovala, chlapec se narodil předčasně v 36. týdnu s nižší porodní váhou. Dále se vyvíjel normálně, zpočátku byl sledován neurologem, ale ve 3 letech díky normálním nálezům byl z péče neurologa propuštěn. Matka se vrátila do práce v 6 měsících chlapce, dále chlapce hlídala babička do 3 let věku.

Chlapec je drobnější postavy, působí tichým klidným dojmem. Zajímá se o informační technologie, PC hry a sport. V Japonsku reprezentoval bývalou školu v softballu a v Maďarsku hraje softball závodně též.

Školní anamnéza

Chlapec začal navštěvovat MŠ v Tokiu ve 3 letech věku. Pobyt v zařízení snášel dobře, neměl problém s adaptací, v MŠ se mu líbilo. V 6 letech nastoupil do ZŠ, kde absolvoval 6 tříd, pak se rodina přestěhovala do Maďarska, kde chlapec začal 7. ročník mezinárodní školy AISB s vyučovacím jazykem angličtinou. Chlapcova dosavadní znalost angličtiny byla pouze ze ZŠ, podle matky je výuka cizích jazyků na japonských ZŠ nevalné kvality. Protože chlapec nastupoval do 7. ročníku (v americkém školském systému 6.-8. ročník = *Middle School*, což odpovídá českému 2. stupni ZŠ), musel absolvovat vstupní test z angličtiny. Test byl zaměřen na jazykové schopnosti (čtení s porozuměním, psaní, poslech), nikoliv na faktické znalosti z jiných předmětů. Největší obtíže chlapci činilo porozumění mluvenému projevu, skóre testu však bylo dostačující k chlapcově přijetí ke studiu. Následně byl zařazen do programu EAL (angl. zkratka pro *English as an Additional Language*, *podrobně kapitola 3.3.2*).

Adaptace chlapce z pohledu rodiče

Matka uvádí, že první týdny školy byly náročné jak pro chlapce, tak celou rodinu. Otec krátce po příjezdu odjel na služební cestu, tudíž matka musela čelit počátečním problémům sama. Matka pozitivně hodnotí vstřícnost a pomoc učitelů, komunikaci jí však ztěžovala nedostatečná znalost angličtiny. Chlapec měl zpočátku problém zorientovat se ve fungování běžného chodu školy. Nová školy vykazovala velké množství jiných postupů, než byl zvyklý z Tokia. Jednalo se zejména o atmosféru školy, která byla mnohem uvolněnější a přátelštější, dále jiné vyučovací předměty, organizaci školního dne a jiný systém hodnocení. Podle matky chlapec zpočátku prožíval ambivalentní pocity, na jedné straně se mu líbila atmosféra, na druhé straně se obával, že se mu v novém prostředí a předmětech nepodaří zorientovat. Matka pozitivně hodnotila zařazení chlapce do programu EAL, díky kterému se chlapcova angličtina velmi rychle zlepšovala. Oceňovala i spolupráci mezi učiteli, kdy chlapci bylo umožněno se v programu EAL zabývat slovní zásobou potřebnou pro aktuální témata v učivu jiných předmětů a možnost používat elektronický překladač v ostatních předmětech.

Z hlediska sociálních vztahů chlapce ve škole matka uvádí, že se chlapec cítil dobře, nicméně v prvních týdnech byl velmi unavený ze školních povinností a mimoškolní přípravy a intenzivní přátelské vztahy nevyhledával nebo o nich alespoň nehovořil. Postupně si chlapec našel kamarády, kteří ho navštěvovali doma. Rodiče chlapce spíše praktikují protektivní výchovu, chlapec je pod velkou kontrolou zejména matky, a proto se i jeho sociální mimoškolní kontakty víceméně odehrávají

pod matčíným dohledem. Po šestiměsíčním pobytu matka hodnotí chlapcovu adaptaci jako úspěšnou, projevuje však obavy o studijní výsledky chlapce, přes nesporné zlepšení v angličtině by si přála, aby v programu EAL mohl letos skončit a v příštím školním roce začít jiný „cizí“ jazyk. Matčiny obavy jsou částečně způsobeny tlakem v japonské komunitě, neboť většina členů této komunity se skládá z podřízených pracovníků jejího manžela a jejich rodinných příslušníků. Jako kritické faktory při adaptaci chlapce uvádí jednak jeho, ale i svoji nedostatečnou znalost angličtiny, dále velmi rozdílné kurikulum školy a v neposlední řadě chlapcovy povahové vlastnosti.

Adaptace chlapce z pohledu učitelů

Třídní učitelka chlapce je americké národnosti, 28 let, v AISB učí 3. rokem. V kontaktu s chlapcem je každé ráno na 15min třídnické hodině, dále 3x týdně při předmětu integrovaná věda (fyzika, chemie, biologie), který vyučuje. S chlapcem a jeho rodiči se seznámila až 2 týdny po začátku školního roku, kdy chlapec do školy nastoupil. Chlapce hodnotí jako tichého žáka, který na sebe příliš neupozorňuje. Spolupracuje s učitelkou EAL, aby se zlepšila chlapcova angličtina a zejména, aby byl úspěšnější v jejím předmětu. Třídní učitelka je velmi zaměřená na svůj vyučovací předmět, sociálními vztahy ve třídě se příliš nezabývá, svoji třídu považuje za bezproblémovou.

Učitelka EAL pracuje s chlapcem každý den 45 minut, 2x týdně 90 minut. Chlapce hodnotí jako klidného, spíše pasivního žáka, který plní zadané úkoly, ale nevyvíjí aktivitu nad povinný, resp. minimální rámec. Podle EAL učitelky by chlapec mohl dosahovat rychlejšího postupu a lepších výsledků, kdyby byl aktivnější. Učitelka kladně hodnotí přístup a zájem rodičů. Učitelka dále zmiňuje, že chlapec měl zpočátku obtíže zvyknout si na jiný styl vyučování. Chlapec byl zjevně zvyklý plnit bez přemýšlení pokyny učitele, vykazoval bezradnost při samostatné práci bez přesného zadání a nedostatek kritického myšlení a kreativity. V těchto oblastech se podle učitelky EAL během školního roku značně zlepšil. Z pohledu sociálních vztahů učitelka uvádí, že chlapec je nekonfliktní, trochu uzavřený, se spolužáky komunikuje přátelsky, z rozhovorů, které slouží k procvičování konverzace v předmětu EAL, vyplývá, že má kamarády a zejména ho naplňuje softball, ve kterém je velice úspěšný.

Jako kritické faktory chlapcovy adaptace hodnotí rozdílné kulturní prostředí, zejména školní, a dále chlapcovu pasivitu, která chlapci adaptaci ztěžuje.

Adaptace z pohledu chlapce

Chlapec uvádí, že do nové školy se těšil, bylo mu však líto, že musel opustit přátele, prarodiče, se kterými měl velmi blízký vztah a softballový tým, který reprezentoval. Považoval za přínosné, že bude studovat na kvalitní škole, uvědomoval si větší perspektivu dalšího vzdělání v zahraničí.

Po absolvování vstupního testu měl obavy, že nebude přijat, ale jeho obavy se nepotvrdily. Chlapec uvádí, že ve škole se mu od začátku velmi líbilo. Překvapila ho přátelská atmosféra mezi učiteli a studenty. Podle svých slov se mu zejména líbilo hezké prostředí školy, barevně vymalované učebny a výzdoba. Chlapec uvedl, že v Tokiu byl zhruba dvojnásobný počet studentů na jednoho učitele, třída byla vymalována šedou barvou a studenti po vyučování sami uklízeli třídy, prostory školy i sociální zařízení. Přesto první týdny chlapec hodnotí jako psychicky velmi náročné. Kromě tělesné a výtvarné výchovy si v ostatních předmětech chlapec připadal naprosto neúspěšný. Vzhledem k nedostatečné terminologii měl velké problémy i v matematice, zejména slovních úlohách. To bylo deprimující, protože dosud chlapec považoval matematiku za svou silnou stránku. Jako největší problém kromě angličtiny identifikoval nedostatečné, resp. nejasné zadávání některých úkolů, a to napříč předměty. Nerozuměl tomu, proč se velké množství času věnuje diskuzi a formulování argumentů pro/proti. Považoval to za ztrátu času. Dobře se cítil v předmětu EAL, kde ostatní spolužáci byli na podobné úrovni. Postupně díky zlepšení v angličtině docházelo i ke zlepšení v ostatních předmětech.

Chlapec uvedl, že v počáteční fázi měl problémy v sociálních vztazích. Dosud byl zvyklý na školní uniformu, a tudíž neměl zkušenosti s oblečením jako znakem sociálního statusu. Po prvním měsíci školy, kdy začal hrát softball, žádné další problémy nepozoroval. Jako nejlepší kamarády označil 2 chlapce ze softballového týmu, s kterými se schází i mimo vyučování a trénink. S ostatními spolužáky vychází podle svých slov dobře, cítí se dobře ve třídě i ve škole celkově.

Chlapec si je vědom, že nedosahuje studijních výsledků, jaké si představují rodiče, ani někteří učitelé. Uvádí, že se mu ulevilo, že se nemusí věnovat japonštině. Zároveň uvádí, že cítí tlak od rodičů, aby nezklamal jejich očekávání a pověst v rámci japonské komunity. Za nejobtížnější při své adaptaci identifikoval nedostatečnou znalost jazyka, která mu znemožňovala dosahovat úspěšných výsledků, rozdílné požadavky a očekávání nové školy, a dále nelehké hledání svého postavení v rámci třídy.

4. 3 Výsledky výzkumu

V této části výzkumu bych chtěla naplnit cíl práce a zodpovědět na výzkumnou otázku, která zní: „Jaké faktory ovlivňují adaptaci dítěte na nové školní prostředí v cizí zemi z pohledu učitelů, rodičů a samotných dětí?”

U všech sledovaných dětí zařadili učitelé mezi rozhodující faktory při adaptaci na nové školní prostředí *kulturní rozdíly*, jimž děti musely čelit. U chlapců se jednalo především o zkušenost se zcela rozdílným stylem vyučování, v obou případech dříve velmi autoritativním. Jako další faktor učitelé uváděli *podporu rodiny* s ohledem na očekávání studijních výsledků dítěte. Nároky kladené rodiči na děti a reálné výsledky dětí ve studiu měly zásadní dopady na sebehodnocení těchto dětí. Jako třetí faktor u sledovaných dětí učitelé zařadili *vlastnosti osobnosti* dítěte, které studium ovlivňují (u chlapce A pak poruchy učení). Žádný z učitelů neuvedl jako zásadní faktor při adaptaci dětí nedostatečnou znalost jazyka.

Rodiče sledovaných dětí se shodují, že nejvýznamněji děti ovlivňuje počáteční *nedostatečná znalost jazyka* a dále *kulturní rozdíly*, které dětem adaptaci znesnadňují. Dítě, místo aby se mohlo soustředit na učení, je nuceno hledat kulturní vzorce, podle nichž má v daných sociálních situacích jednat, což se odráží i na *navazování vztahu s vrstevníky* (ve všech sledovaných případech). Všichni rodiče také uvádějí problém *konfrontace rozdílné zkušenosti se školou předchozí*, zejména učebním stylem. Matka chlapce Y zařazuje i rozdílné kurikulum školy, které nenavazuje na kurikulum školy původní. Matka chlapce A pak akcentuje rozdílné *klimatické podmínky*, kterým se obtížně přizpůsobovala celá rodina. Zejména matky pak udávají jako relevantní faktor i svou nedostatečnou znalost jazyka (angličtiny).

Sledované děti hodnotí jako nejvýznamnější okolnost, která jim ztěžovala adaptaci, *nedostatečnou znalost jazyka*. Podle všech 3 respondentů v počátcích negativně ovlivnila nejen jejich školní výsledky, ale i jejich zařazení do třídního kolektivu a *navazování vztahu s vrstevníky*. Zejména u obou chlapců se projevila *kulturní odlišnost* v sociálních vztazích a delší čas potřebný k zorientování se v novém školním prostředí velmi odlišném od prostředí dosavadního. Všechny 3 děti považovaly za významný faktor *podporu rodiny*, chlapec A pociťoval ze strany rodiny podporu nedostatečnou. U dívky a chlapce Y pak hrála roli i vysoká očekávání ze strany rodičů oproti reálné výkonnosti samotných dětí.

Dílčí cíle mé práce zodpovídají otázky dopadu faktorů ovlivňujících adaptaci na *studijní výsledky dětí, jejich vztahy s vrstevníky, rodinné vztahy a sebehodnocení* dětí. Všechny sledované děti vypověděly, že zpočátku u nich došlo ke zhoršení prospěchu oproti škole původní (chlapci) a/nebo oproti svému očekávání (dívka). Shodují se na vysokém očekávání ze strany rodičů a pociťují, že rodiče nedostatečně zohledňují jejich těžkou situaci. Chlapec Y pozitivně hodnotí pomoc učitelů, zejména učitelky EAL. Všechny děti pak oceňují pomoc předmětu EAL, díky němuž se zlepšovaly v angličtině a postupně i v ostatních předmětech.

Komplikace v navazování vztahů s vrstevníky nejvíce vnímala dívka, v jejím případě intervenovala i učitelka, výchovná poradkyně a rodiče. Dívka sama označila tento problém jako nejzásadnější v přechodu do nového prostředí. S těžkostmi se potýkali i oba chlapci. Zatímco chlapec A se neúspěšně snažil o dominantní postavení ve třídě, chlapec Y čelil projevům despektu ze sociálních důvodů. Ve všech případech se vztahy s vrstevníky upravily poté, co se děti zapojily do sportovních aktivit.

Dopady adaptace na rodinné vztahy se u zkoumaných dětí liší. Zatímco dívka uvedla, že její rodina je v nové zemi mnohem scelenější, což potvrzuje i matka, chlapec A uvádí, že jeho rodina je spíše roztříštěná. Přiřítá to zejména faktu, že otec je velmi často na služebních cestách nebo pracuje dlouho do noci. Matka se příliš neadaptovala, s otcem má časté konflikty, tudíž atmosféra v rodině není příliš optimistická. Chlapec Y uvádí, že jeho rodinu přechod do nového prostředí spíše stmelil. Všechny děti se shodují, že napětí v rodině způsobují jejich školní výsledky (v případě dívky a chlapce Y) a problémy s chováním (chlapec A).

U všech sledovaných dětí zpočátku došlo ke sníženému sebehodnocení. V případě dívky kvůli pocitu neschopnosti zařadit se do třídního kolektivu a zaujmout adekvátní postavení. Chlapec A, který se v dřívější škole těšil respektu svých spolužáků, kvůli nemožnosti získat vedoucí postavení ve třídě a chlapec Y uváděl omezené komunikativní schopnosti v angličtině, které mu z jeho pohledu zejména navazování vztahů s vrstevníky komplikovali. Chlapec Y též udával pocit méněcennosti, který měl před dívkami, když byl ve společnosti spolužáků s lepší znalostí jazyka. Z výzkumu vyplynulo, že oblast sebehodnocení u respondentů úzce souvisí jednak se studijní úspěšností, a dále s postavením v rámci sociální skupiny. U všech 3 dětí došlo k výraznému zlepšení sebehodnocení poté, co se zapojily do aktivit (v tomto případě sportu), kde se cítily úspěšné.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké faktory podporují úspěšnou adaptaci dětí školního věku a jaké okolnosti adaptaci naopak ohrožují, a to jak z pohledu rodinného prostředí, tak školy.

V teoretické části práce jsem vycházela z odborné literatury, kde jsem objasnila termíny související s danou problematikou migrace, kultura, enkulturace, adaptace a adjustace a teorie kulturního šoku/ akulturačního stresu. Dále jsem se zabývala specifiky bilingvních dětí a tzv. „dětí třetí kultury“, které fenoménu adaptace na nové školní prostředí čelí opakovaně, což ovlivňuje zejména jejich kulturní identitu.

Faktory, které významně ovlivňují adaptaci dítěte na cizojazyčné školní prostředí, je jednak samotný vztah dítěte ke škole, učitelům a spolužákům, dále rodinné vztahy, osobnost dítěte, zejména motivace a jeho schopnosti a v neposlední řadě věk dítěte.

V případové studii jsem se zabývala analýzou faktorů, které adaptaci dětí na školní prostředí ovlivnily, a dále dopady na studijní výsledky dětí, jejich vztahy s vrstevníky, rodinné vztahy a sebehodnocení.

Teoretická i empirická část práce potvrdily, že adaptace dětí na cizojazyčné prostředí školy je úzce spjatá s problematikou kulturního šoku. Kulturní rozdíly dětem ztěžují počáteční orientaci v novém školním prostředí, navazování vztahu s vrstevníky i úspěšné studium. Další významnou překážkou je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, která má dopady opět jak na studijní výsledky, tak vztahy s vrstevníky a druhotně na sebehodnocení dětí. Jako faktor, který ohrožuje úspěšnou adaptaci, se ukázala nedostatečná podpora rodiny nebo také nestabilní rodinné prostředí. Naopak faktory, které přispívají k úspěšné adaptaci dítěte na školní prostředí v zahraniční škole, jsou stabilní rodinné zázemí a dobrá komunikace v rodině, motivace dítěte, pozitivní přístup ke škole, dobrý vztah s učitelem a vrstevníky, a dále účast na mimoškolních aktivitách, které dítě naplňují.

Školy samotné pak mohou napomoci úspěšné adaptaci svých studentů jednak zařazením do programu ESL/EAL (jedná-li se o vyuč. jazyk angličtinu) pro zvládnutí vyučovacího jazyka, dále prostřednictvím poradenských pracovníků, kteří buď individuálně, nebo skupinově pracují s novými dětmi, aby jim usnadnili navazování vztahů s vrstevníky a překonávání počátečních problémů ve studiu. Důležitá je role

učitele a taktiky, které zvolí, aby dítěti adaptaci usnadnil, např. pomoc vrstevníka. Škola může napomoci také nabídkou vhodných mimoškolních aktivit, např. sportů.

Ve své práci jsem čerpala z literatury zejména amerických autorů, vzhledem k faktu, že mám přístup do knihovny Americké školy v Budapešti. Cenným zdrojem mi byl i časopis *Journal of Counseling & Development*. Většina odborných článků, které jsem našla v databázi odborných časopisů, se zabývala adaptací univerzitních studentů na zahraniční prostředí, což je však jiná problematika, než na kterou se zaměřuji já, tzn. dítě školního věku, které odchází do zahraničí s rodinou. V poslední době také vzniká velké množství studií zabývajících se adaptací čínských studentů na amerických univerzitách. V mé práci mi velmi pomohly konzultace s výchovným poradcem Americké školy v Budapešti Charlesem Bellomy a vedoucím učitelem předmětu EAL Pablo Ramirezem, kteří se se mnou podělili o své zkušenosti s adaptací studentů. Česká odborná literatura se spíše zaměřuje na adaptaci dětí imigrantů v českých školách než adaptaci českých dětí ve školách zahraničních, tudíž z české literatury jsem čerpala zejména informace týkající se procesu adaptace a interkulturních otázek v obecné rovině. Pro rodiče, kteří se stěhují s dětmi do zahraničí, by bylo přínosné, kdyby vznikla publikace, která by popsala celý proces a úskalí adaptace dítěte na nové cizojazyčné školní prostředí.

Seznam použité literatury

BATES, Richard. *Schooling internationally: globalisation, internationalisation, and the future for international schools*. 1. publ. London [u.a.]: Routledge, 2010. ISBN 02-038-3480-1.

BERRY, John W. *Acculturation: Advances in Theory, measurement, and applied research*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003, xxvii.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 80-717-8251-3.

GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 256 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4727-981.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X.

HOFSTEDE, Geert H. *Cultures and organizations: software of the mind*. New York: McGraw-Hill, c1991, xii, 279 p. ISBN 00-770-7474-2.

JAKOUBEK, Marek. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: (antropologická perspektiva)*. Editor Tomáš Hirt. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, 279 s. ISBN 80-868-9822-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIĐÁK, Ján. *Mezinárodní migrace a Evropa*. Vyd. 1. Kolín: Nezávislé centrum pro studium politiky, 2010, 149 s. ISBN 978-80-86879-24-6.

MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 2. vyd. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 268 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 15. ISBN 978-808-6429-250.

PASCOE, Robin a [with contributions from Barbara F. Lois J [WITH CONTRIBUTIONS FROM BARBARA F. SCHAETTI. *Raising global nomads: parenting abroad in an on demand world*. Vancouver: Expatriate Press, 2006. ISBN 09-686-7603-0.

PEDERSEN, Paul. *The five stages of culture shock: critical incidents around the world*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1995, x, 281 p. ISBN 03-132-8782-1.

POLLOCK, David C a Ruth E VAN REKEN. *The third culture kid experience: growing up among worlds*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press, c1999, xxv, 333 p. ISBN 18-778-6472-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010, 220 s. Psychologie (Portál). ISBN 978-807-3677-091.

Report On Key Findings of Family Matters. [online]. [cit. 2013-04-21]. Dostupné z: www.expertexpert.com

SEARS, Coreen. *Second language students in mainstream classrooms: a handbook for teachers in international schools*. Philadelphia: Multilingual Matters, c1998, xii, 280 p. ISBN 18-535-9408-3.

SCHAETTI, Barbara F. Family on the Move: Working Together to Meet the Challenge. [online]. [cit. 2013-05-10]. Dostupné z: www.transition-dynamics.com

SIMENS, Julia. *Emotional resilience and the expat child: practical storytelling techniques that will strengthen the global family*. Lincolnshire, NL. ISBN 19-048-8134-3.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Menšina, jazyk a rasizmus*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2000, 297 s. ISBN 80-714-9351-1.

SOUKUP, Václav. *Přehled antropologických teorií kultury*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 229 s. ISBN 80-717-8328-5.

Statistická ročenka školství. *Ústav pro informace ve vzdělávání* [online]. [cit. 2013-06-01]. Dostupné z: www.uiv.cz

STEINER, Naomi, Susan L HAYES a Steven PARKER. *7 steps to raising a bilingual child*. New York: AMACOM, American Management Association, c2009, xxi, 202 p. ISBN 08-144-0046-9.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-717-8648-9.

Školský zákon. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2013-02-27]. Dostupné z: www.msmt.cz

Velký sociologický slovník: I. svazek A-O. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80-718-4164-1.

Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, s.749-1627. ISBN 80-718-4310-5.

